

FACULDADE CATÓLICA DE ANAPOLIS
CURSO DE FILOSOFIA

ELIAS APARECIDO DA SILVA

**ALGUNS ELEMENTOS DA ÉTICA KANTIANA E SEUS
RASTROS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

ANAPOLIS - GO
2014

ELIAS APARECIDO DA SILVA

**ALGUNS ELEMENTOS DA ÉTICA KANTIANA E SEUS
RASTROS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Monografia final apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de graduado em Filosofia, sob a orientação do Prof^a Pe. João Batista de Almeida Prado Ferraz Costa.

ANAPOLIS - GO
2014

AVALIAÇÃO

Prof. Pe. João Batista de Almeida Prado Ferraz Costa
Orientador

14 de Julho de 2014

*Dedico este trabalho a todos os professores que já
passaram pela minha vida, e deixaram suas marcas
em meu existir!*

*Agradeço a Deus...
que me fez e deu-me inteligência e vontade!*

*Agradeço à minha família...
que sempre primou pela minha formação pessoal!*

*Agradeço aos meus amigos e irmãos seminaristas e sacerdotes...
que me ensinam a ser cada dia mais eu, e melhor viver esta bonita aventura de
'ser gente'!*

*Agradeço aos educadores que já passaram pela minha vida...
não tem como não afirmar que "o que sou hoje também é fruto de vocês"!*

*E a você que está agora lendo estas páginas...
Meu muito obrigado!*

“Duas coisas enchem o espírito de admiração e de reverência sempre novas e crescentes, quanto mais freqüente e longamente o pensamento nelas se detem: o céu estrelado acima de mim e a lei moral dentro de mim.”

“A educação é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”

“O homem é a única criatura que precisa ser educada.”

(Immanuel Kant)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I - ORIGEM E INFLUENCIAS DO PENSAMENTO KANTIANO	
1.1- O contexto histórico-filosófico da época de Immanuel Kant	10
1.2 - As influências sofridas pelo pensamento ético de Kant...	12
1.3 – A Revolução moral Kantiana	15
CAPÍTULO II - ALGUNS ELEMENTOS DA ÉTICA KANTIANA	
2.1 – A boa vontade em Kant	18
2.2 - A primazia do dever para Kant	20
2.2.1 – Formas do Dever Kantiano	22
CAPITULO III - O DEVER KANTIANO E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
3.1 – Kant e a Educação	24
3.1.1 – A <i>disciplina</i> para Kant	28
3.2 – O dever kantiano aplicado à Educação	30
3.2.1 – A prática educativa – <i>educare</i>	30
3.2.2 – A prática educativa – <i>educere</i>	32
3.2.3 – Elementos Kantianos na Educação.....	33
CONCLUSÃO	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

INTRODUÇÃO

Muitos são os estudiosos que se debruçam sobre o legado escrito deixado pelo filósofo alemão Immanuel Kant. Muitos foram os temas delineados nas suas densas páginas, alguns que ainda hoje se encontram no centro de discussões e argumentações, encontrando ferrenhos defensores e críticos.

Como afirma Perine, “*nós precisamos ler Kant hoje se nós quisermos nos compreender, compreendendo aquele do qual vem a modernidade do nosso pensamento, modernidade à qual todos pertencemos mesmo quando nos levantamos contra ela*”. (1987, p. 9)

E neste sentido, surge este trabalho monográfico que tem como meta principal apresentar um Kant não conhecido por muitos, mas respeitado por aqueles que já tiveram a oportunidade de conhecê-lo.

Algumas perguntas, no decorrer do trabalho, serão respondidas: qual a origem do pensamento filosófico de Immanuel Kant? qual a influência da sua ética formal no seu pensamento educacional? qual a contribuição de Kant para o campo educacional? Há na educação contemporânea rastros deste pensamento desenvolvido por ele? Até que ponto devemos concordar com seu pensamento pedagógico?

No primeiro momento delinearemos a origem de seu pensamento filosófico e principalmente ético. Encontraremos quais foram as origens, contexto e influências sofridas por Kant, considerado por muitos como um marco histórico na filosofia, e perceberemos que o seu pensamento filosófico, assim como de todos os filósofos, é fruto de seu tempo histórico.

Devido à amplitude do campo ético kantiano nos limitaremos a tratar aqui da boa vontade e a primazia do dever, destacando aqui as suas obras: “*Critica da Razão Prática*” (1788), e “*Fundamentos da Metafísica dos Costumes*” (1785). E isto tudo vai nos ajudar a concluir realizando a análise da educação à luz da ética kantiana, tendo como base a obra: “*Sobre a Pedagogia*” (1786), também do mesmo autor.

A educação é hoje um complexo problema apresentado a todos, sejam eles educadores ou não. E este trabalho monográfico tem como fim esclarecer alguns dos vários elementos filosóficos que a constituem, para melhor compreendê-la e realizar uma eficaz relação ensino-aprendizagem. Pois quanto mais conhecemos as bases das correntes pedagógicas que hoje tanto se discutem, mais nos tornaremos aptos para solucionar os problemas existentes.

Tendo por base as palavras de Kant sobre a necessidade da educação para o homem: “*O homem é a única criatura que precisa ser educada*” (2006, p. 11). Fica-nos o convite para

adentrarmos neste seu mundo ético-filosófico, e assim percebermos sua presença na nossa vida, quando nos lembrarmos da nossa própria educação desde o tempo mais tenro até os dias atuais.

CAPÍTULO I

ORIGEM E INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO KANTIANO

Encontramos na nossa caminhada intelectual algumas pessoas dignas de respeito, alguns acontecimentos que merecem ser analisados, e alguns escritos que muito nos impressiona. Immanuel Kant, o alemão de *Königsberg*, é uma dessas pessoas, que realizaram grandes coisas, deixou-nos um legado de escritos surpreendentes para alguns e obscuros para tantos outros, e revolucionou a filosofia até então existente.

Cabe-nos neste início investigar sobre a gênese desta filosofia, quais os seus grandes influenciadores tendo por base sempre o período histórico em que ele está inserido.

1.1 – O contexto histórico-filosófico da época de Immanuel Kant

Do renascimento à época de Kant o quadro moral se apresenta com uma secularização ou naturalização progressiva da tradicional herança cristã e de alguns humanistas. Somente alguns filósofos conseguiram se destacar nesta área, como Maquiavel, Hobbes, Spinoza e Pascal. O elemento razão estava tentando desfazer-se do elemento fé, buscando a sua emancipação (MARITAIN).

Para alguns estudiosos como Maritain, Thomas Hobbes teve um papel importantíssimo nesta época da filosofia moral, ele afirma: “*A meu ver, teve sua obra, no domínio da filosofia prática, uma importância pelo menos igual à que terá mais tarde, no domínio da filosofia especulativa, a obra de David Hume*” (1973, p. 115). A filosofia moral de Hobbes deriva de um naturalismo radical e decididamente materialista, onde ele não procura conciliar o seu pensamento com o tradicional (medieval), mas sim assume uma ruptura onde o desejo de conservação e de prazer rege as escolhas do homem. Ele também inverteu a noção clássica de lei natural, substituindo à idéia de uma ordem ideal, embasada na natureza humana, a de lei da natureza concebida em termos puramente empíricos. Era uma espécie de agnóstico. Porém, é tampouco com Hobbes, que a filosofia moral consegue certa originalidade e renovação.

Kant apesar de seu grande interesse pelas ciências naturais, das quais possuía um grande conhecimento e sobre as quais escreveu alguns dos mais conhecidos opúsculos do período pré-crítico, o tinha maior interesse, ainda seguindo a tradição do racionalismo moderno, “*era voltado para a constituição de uma Moral ou de uma ética definitivamente fundamentada e livre das objeções que se formulavam seja contra a filosofia moral de tradição wolffiana seja contra a moral empirista*” (VAZ, 1999, p. 319). Ou seja, o impulso que guiou o pensamento kantiano apontava para a tarefa fundamental de edificação de uma Moral rigorosamente racional.

Esta época à filosofia moderna se propunha um desafio, que resolvesse a grande aporia surgida a partir de seu pai, René Descartes, pois desde então se deu o declínio da Metafísica clássica, fundamento da Ética antiga, e a conseqüente perda de credibilidade que atingiu os conceitos fundamentais da tradição ética, que eram afirmados pelos sistemas da Ética cristã escolástica, que também se apresentava em crise.

Descartes foi o primeiro a tentar responder a estas indagações, sendo seguido por Espinoza, Malebranche, Leibnz, Chr. Wolff, e até mesmo por Hobbes e pelo empiristas ingleses. “*É na seqüência desse contexto histórico-teórico que se situa o grande projeto Kantiano*” (IDEM), de elaborar uma nova Ética de acordo com o paradigma da Razão que passara a prevalecer na cultura ocidental pós-cartesiana.

Na razão clássica, acolhia-se a legitimidade da Metafísica como ciência do *ser*, a primazia metodológica do *lógico* era submetida à primazia ontológica do *ser*. Agora na razão cartesiana e em suas variantes posteriores, “*em virtude da identidade entre o teórico e o prático que a constitui, o lógico, passa a ser igualmente a norma ontológica na constituição dos objetos do saber*” (IDEM, p. 320). E a ética também deverá conhecer uma redefinição profunda de seu lugar e de seus fundamentos numa nova disposição do mapa do conhecimento. Neste sentido, a controvérsia sobre a primazia a ser atribuída ao *teórico* ou ao *prático* perde aqui a sua razão de ser, pois também o *teórico* é definido pela atividade construtora da *razão*. E na nova concepção da razão, apresentada por Kant, ela é vista como atividade única de conhecimento, porém, sendo exercida segundo dois usos distintos, que é o *teórico* e o *prático*.

Vaz lança uma questão sobre esses dois usos: “*quais os limites de legitimidade desses dois usos? A resposta kantiana, como é sabido, consagra a primazia do uso prático, pois somente em seu âmbito é possível assegurar um conhecimento real do Absoluto*” (IDEM, p. 321).

A Ética Kantiana vai apresentar-se, assim, como a sucessora da antiga Metafísica. O propósito de Kant, portanto, é “*reinstaurar a Metafísica como Ética*” (IDEM). É nesta ética que consagra o fim da metafísica do *ser*, inicia-se a metafísica do *logos*, ou metafísica da *subjetividade*, que é propriamente a metafísica moderna, sendo base para a ética da época.

Percebe-se, portanto, que o pensamento ético-filosófico de Kant também é fruto de seu tempo. O filósofo alemão soube, com uma nova roupagem, dar uma guinada na maneira de pensar e agir eticamente, contudo, não se deve concluir que este intento fora realizado sozinho, mas sim que é fruto de um conhecimento prévio e uma experiência intelectual vivida.

1.2 - As influências sofridas pelo pensamento ético de Kant

O ponto de partida do seu pensamento situa-se na moral de Leibniz, tal como Wolf a expusera, e cuja fórmula geral era a de que o homem tem a obrigação de *querer* toda a perfeição de que é capaz. Tema este que fora defendido por Kant em 1759, na sua obra *Ensaio de algumas considerações sobre o otimismo*. E o próprio Christian Wolff que exerceu, por certo período de tempo, verdadeira ditadura cultural na Alemanha, onde se originaram muitos seguidores e estudiosos de seus pensamentos, foi um grande influenciador da filosofia kantiana. “*O sistema wolffiano das ciências é dominado por dupla distinção: entre ciências racionais e ciências empíricas, e entre ciências teóricas e ciências práticas*” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 320), de onde se percebe desde já a inclinação a esta distinção também presente no pensamento kantiano.

A partir de 1760, sob a influência dos moralistas ingleses de tendência empirista Kant foi levado a confrontar-se com os paradigmas alternativos à ética racionalista. Hutcheson (fundador do utilitarismo), Hume e Rousseau, começaram a abrir em matéria de moral um espaço importante ao sentimento e, paralelamente, vão mostrando a insuficiência dos conceitos de obrigação e de perfeição, que constituíam a base da moral Leibniziana.

David Hume influenciou muito o início do pensamento crítico de Kant. Como ele mesmo cita na sua obra *Prolegômenos*: “*Confesso francamente: a lembrança de David Hume foi justamente o que há muitos anos interrompeu pela primeira vez meu sono dogmático e deu às minhas pesquisas no campo da filosofia especulativa uma direção completamente nova*” (1980, p. 10). Sem dúvida, o empirismo cético de Hume, que questiona sobre a capacidade da

razão, e, em particular, a sua crítica da noção de causalidade, tornava incertas as posições do racionalismo dogmático. Para Pascal, o que conduziu Kant à idéia crítica “*não foi a rejeição das conclusões metafísicas, e, sim, a consciência da incerteza dessas conclusões, e da fraqueza dos argumentos em que se assentavam*” (2005, p. 29).

Percebe-se que a moral de Kant não é uma moral do sentimento, mas, durante esse período, Kant pelo menos toma consciência da fraqueza e da não absolutização dos fundamentos racionais em que se pretendia basear a moral. Depois de Kant terminar a sua primeira crítica a “*Crítica da Razão Pura*” ele aplicará toda a sua atenção ao problema moral, procurando formular seu pensamento mais claramente sobre o tema.

No entanto, essa crítica já lhe mostrara o método a ser seguido para estudar a possibilidade e a legitimidade de uma legislação *a priori* do espírito, e já traz alguns elementos essenciais do campo da moral, tal como a idéia de que ao mundo sensível ou fenomênico, unicamente conhecível, era preciso sobrepor o mundo inteligível das coisas em si. É nesse campo inteligível do sujeito onde Kant delineará a noção de dever e de liberdade.

A filiação dos problemas kantianos, como afirma Vaz: “*remonta, assim aos primeiros temas platônico-aristotélicos, sendo particularmente visível na clássica interrogação sobre a distinção entre razão teórica e razão prática, e sobre a primazia a ser atribuída a uma ou à outra*” (1999, p. 316). É possível considerar historicamente o problema da razão teórica ou razão pura como a herança platônica herdada por Kant, e o problema da razão prática pertence à sua herança aristotélica, que por sua vez ele “*reintegrará na herança platônica com o conceito propriamente kantiano de razão pura prática*” (IDEM, p. 317). A questão é que buscar traços documentais dessas heranças na letra dos trabalhos kantianos é trabalho inútil, pois se reconhece “*a indiferença do filósofo pela erudição histórica*” (IDEM).

Outra influência sofrida pelo filósofo alemão foi a forte marca *pietista* vinda de sua primeira formação religiosa na infância e na adolescência, fortemente marcada pelo exemplo de Martin Knutzem, seu primeiro professor na Universidade. “*O pietismo é um movimento religioso no seio do luteranismo alemão que floresceu nos fins do século XVII e no século XVIII a partir da Universidade de Halle ... Acentuava a dimensão interior, a dimensão ética do Cristianismo*” (IDEM). O pietismo significava: “*a) polêmica em relação à ortodoxia dogmática luterana dominante; b) afirmação da liberdade de consciência de cada pessoa em relação às cadeias da teologia oficial; c) primado de uma fé prática, ao invés da teologia escolástica*” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 320).

Sem dúvida, o pietismo deixou alguns traços nas convicções morais de Kant. “*É impossível compreender a doutrina ética de Kant se não tomarmos em consideração as*

convicções e a inspiração profunda que ele recebera de sua formação pietista” (MARITAIN, 1973, p. 118). Os pontos característicos da sua ética derivam desta religiosidade: seu absolutismo; o privilégio, por ela atribuído à moralidade, que chega a ser manifestação do absoluto; o signo do absoluto com que marca a moralidade e a santidade de que é revestida. É neste sentido que Maritain nos indica:

O valor sagrado e absoluto da obrigação moral e do *tu debes* – valor inverso – sacrilégio e absoluto – do erro moral, o valor sagrado e absoluto da boa vontade; o valor sagrado e absoluto da intenção ética. Todos esses são traços que derivam da influência e de uma transposição da ética revelada (IDEM, p. 119).

Outra profunda influência se fez sentir na formação da Ética kantiana foi a de J.J.Rousseau, sobre a distinção entre ciência e moral. É a origem do pensamento da experiência da moralidade como constitutiva da essência do homem, enquanto ser livre e, a superioridade da moral (razão prática) sobre a ciência (razão teórica), e ainda o conceito kantiano de *autonomia* implícito no conceito de *liberdade moral*. Para Rousseau, a liberdade é uma exigência ética fundamental e renunciar a ela é renunciar a própria qualidade de homem, pois ele viu nela o bem supremo do homem. “*Ninguém como (Rousseau) afirmou o princípio da liberdade como direito inalienável e exigência essencial da própria natureza espiritual do homem*” (KANT. Vida e obra. In: Os pensadores, 1987, Vol. 1 p. XVIII).

Contudo, Kant partilhava do mesmo ideal e ambição de seus grandes predecessores na rota do racionalismo moderno, a começar por Descartes. Pois veio em um momento:

em que o paradigma racionalista parecia ter atingido, com Chr. Wolff, sua expressão mais acabada e, ao mesmo tempo, o prenúncio de seu declínio e em que o prudente ceticismo de Hume denunciava a fragilidade dos pressupostos racionalistas, Kant encontrou-se numa conjuntura teórica caracterizada pelo imperativo da solução das *aporias* que se manifestavam no modelo racionalista de filosofia, seja em sua versão leibnizo-wolffiana seja em sua versão empirista (VAZ, 1999, p. 315).

Com isto, percebemos que as idéias de Kant não surgiram do nada, como algo nunca antes pensado, mas sim são frutos de uma história permeada de uma grande diversidade de saberes filosóficos, tendo que reconhecer também que sua época o auxiliou neste emaranhado de vias filosóficas. O que ficou para nós, no entanto, foi um saber filosófico complexo e instigante, que desafia nossa razão para compreendê-lo assim como o filósofo de *Königsberg* pretendia.

1.3 – A Revolução moral Kantiana

Depois de anos de estudo e reflexão, surge em Kant aos sessenta anos de idade, umas suposições validas sobre o problema moral. É com ele que, na história da filosofia moral desde o Renascimento, aparece algo verdadeira e positivamente novo.

Nas obras de Kant encontram-se as duas grandes matrizes do pensamento filosófico no Ocidente, a matriz teórica e a matriz prática, elas representam ao mesmo tempo uma estação final e o início de um novo caminho do filosofar. “*O próprio Kant estava plenamente cômescio desse caráter inaugural de sua tarefa crítica, e assim o deixou designado, entre outros textos, nos prefácios às duas primeiras Críticas*” (IDEM). Ele operou uma tarefa revolucionária tanto no domínio da filosofia ética como no da filosofia especulativa. Kant não queria destruir ou demolir o pensamento moral, mas pelo contrário, como diz Maritain, “*queria restaurá-la. Mas na realidade, para construir seu grandioso edifício, foi obrigado a transformar completamente a arquitetura da ética*” (1973, p. 117).

O filósofo alemão se encontrava no ponto de convergência de duas tradições opostas. De um lado, o processo de separação racionalista, onde se percebia um culto soberano da Razão Pura, e de outro, a influência do cristianismo e a fidelidade a convicções de origem cristã, que depois deixará de lado. Ambos aspectos vão influenciar fortemente o ideal moral e de comportamento do filósofo e levará à sua guinada filosófica.

Kant estudando a física percebeu que houve uma grande revolução em sua história, quando houve um deslocamento do baricentro de sua pesquisa física dos objetos para a razão humana, o mesmo que ocorrera havia algum tempo também na matemática, onde se percebeu que a razão encontra na natureza aquilo mesmo que nela coloca. Desta afirmação, Kant mesmo nomeia sua revolução como “*revolução copernicana*”. Até então, tentara-se explicar o conhecimento supondo que o sujeito devia girar em torno do objeto, mas para ele, este método não resolvia todas as questões, então “*Kant inverteu os papéis, supondo que o objeto é que deveria girar em torno do sujeito*” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 358). Copérnico havia feito uma revolução análoga: dado que, mantendo a terra firme no centro do universo e fazendo os planetas girarem em torno dela, muitos fenômenos permaneciam inexplicados, ele pensou em mover a terra e fazê-la girar em torno do sol. “*Kant considera que não é o sujeito que, conhecendo, descobre as leis do objeto, mas sim, ao contrário, que é o objeto, quando é conhecido, que se adapta às leis do sujeito que o recebe cognoscivamente*” (IDEM).

A revolução moral de Kant foi em um sentido metodológico, prático e especulativo.

A mudança de método consiste em determinar o objeto conforme as exigências da razão, em lugar de pôr o objeto como uma realidade dada, perante a qual a razão não tem outra alternativa senão a de inclinar-se. É a passagem do método empírico ao método racional, o mesmo que ocorreu na física, “quando Galileu ou Torricelli, em lugar de se guiarem docilmente pela experiência, acumulando observações esparsas, começaram a interrogar a natureza segundo as exigências da razão, logrando assim descobrir-lhes as leis” (PASCAL, 2005, p. 35).

Na ordem prática se assenta toda a vida moral não mais sobre o bem, mas sobre a pura forma do *dever*, e já na ordem especulativa se assenta o conhecimento e o objeto de saber não mais sobre o ser, mas no sujeito do conhecimento, o qual possui as formas *a priori*.

A revolução copernicana, no dizer de Pascal: “é a substituição, em teoria do conhecimento, de uma hipótese idealista à hipótese realista” (IDEM, p. 36), pois o realismo admite que uma realidade nos é dada, seja ela de ordem sensível (empiristas) ou de ordem inteligível (racionalistas), e que o nosso conhecimento deve modelar-se a essa realidade. Conhecer, neste sentido, é apenas registrar o real; enquanto o idealismo supõe, ao contrário, que o espírito intervém ativamente na elaboração do conhecimento, onde o real é o resultado da construção. “Não conhecemos *a priori* nas coisas senão aquilo que nós mesmos nelas colocamos” (KANT, apud PASCAL, 2005, p. 37).

Kant afirmando que somente pela razão, em seu sentido prático, é possível assegurar um conhecimento *real* do Absoluto, ele reencontra a tradição metafísica recebida pelo racionalismo clássico, “à qual nunca renunciou como o fizeram os empiristas ou os céticos, mas à qual oferece uma fundamentação radicalmente nova assentada no campo da *Ética*, sempre, porém, obedecendo ao espírito e às exigências da razão poética moderna” (VAZ, 1999, p. 321).

A grande operação, fruto desta revolução, foi a construção de uma ética puramente filosófica, uma ética da Razão Pura, sendo que esta ética é no dizer de Maritain: “uma realização definitiva e uma substituição da ética tradicional inspirada pela fé cristã” (1973, p. 118). Os caracteres existentes numa ética cristã tradicional foram transferidos para uma ética moral puramente filosófica.

“Kant se glorifica de ter fundado uma moral autônoma” (IDEM). Porém, na realidade só realizou essa tarefa, na dependência de dados religiosos e de uma inspiração religiosa previamente recebidos. Como já fora visto, o pietismo influenciou fortemente a sua fundação ética. É por esse motivo, que se torna impossível estudá-la sem mencionar alguns pontos da ética cristã tradicional. Este paralelo “se impõe irresistivelmente a nós, em virtude das

exigências do tema, e porque, sem ela, o historiador das idéias não pode chegar a ter uma noção exata do que é realmente o sistema moral de Kant” (IDEM).

Fruto de sua revolução, a moral tida como algo sagrado elimina todo o universo das realidades objetivas da qual dependia a ética tradicional e revelada. E com isso se exigia o sagrado absolutismo da moralidade, o que representaria uma inversão completa das bases da filosofia moral e da ética racional. A ética kantiana é *a-cósmica*. “*O mundo da moralidade tinha de constituir-se exclusivamente sobre os dados interiores da consciência, separando-se totalmente do mundo dos objetos*” (IDEM, p. 119).

Com tudo isso, percebe-se que a razão se torna suficiente por si só, sem o impulso sensível, para mover a vontade, porque apenas desta forma podem existir princípios morais válidos universalmente.

CAPÍTULO II

ALGUNS ELEMENTOS DA ÉTICA KANTIANA

A preocupação de Kant, na construção de sua ética puramente formal, é libertar o homem das amarras das realidades empíricas e colocá-lo somente sob a guarda da lei. Por isso analisaremos primeiramente a boa vontade na ação moral para Kant, para assim perceber a primazia do dever em sua ética.

Sua preocupação é encontrar as condições de possibilidade da lei moral em relação à qual se julga a moralidade do agir humano, procurando estabelecer o que permite a possibilidade do imperativo categórico, isto é, possibilidade de uma lei moral universal. A ética formal que Kant elaborou constitui uma vasta reflexão, contudo, nós aqui, dedicaremos à análise do Dever kantiano, tendo para isto que realizar uma pequena exposição da boa vontade como pressuposto e os princípios práticos como execução de seu rigorismo ético.

2.1 – A boa vontade em Kant

Na sua obra *Fundamento da Metafísica dos Costumes* (1785), Kant propõe quase todos os elementos essenciais da sua moral. Como afirma Pascal: “*Não se trata, para Kant, de inventar uma nova moral, mas tão-somente de deslindar pela análise o princípio supremo da moralidade*” (2005, p. 118).

Os talentos do espírito, os propósitos, a inteligência, a faculdade de julgar, a coragem, qualidades do temperamento, etc., são bons e desejáveis absolutamente, porém, podem chegar a ser maus e perniciosos, caso a vontade não seja boa; na verdade, seu valor depende do uso que delas se faça. O mesmo ocorre com o poder, dinheiro, honra e a própria felicidade que podem acobertar arrogância se não há uma *boa vontade*.

A boa vontade é a condição indispensável para a consecução da felicidade. Contudo, há qualidades favoráveis a essa boa vontade as quais podem facilitar a sua obra, porém não há um critério absoluto, mas sim um valor interior da pessoa, subjetivo. Esta vontade não é boa pelo que realiza (mesma que nada realize), mas sim pelo querer, é boa em si mesma. Ela é a base do bom uso de todas as tradicionais características da virtude. Para Pascal, boa vontade: “*Não, é certamente, os seus êxitos, nem a aptidão para levar a bom termo os seus propósitos; é a própria natureza do querer*” (IDEM).

Kant concorda que somente com a razão pura não é suficiente para dirigir a vontade para a realização de nossas necessidades, as quais seriam melhor conduzidas por um instinto natural. A razão deve influir sobre a vontade, sendo que o destino verdadeiro da razão deve ser produzir uma vontade boa, sendo boa em si mesmo..

Para se compreender o conteúdo desta boa vontade que seria boa em si mesma devemos estudar um conceito de dever para Kant. “*A boa vontade é a vontade de agir por dever*” (IDEM p. 119). Assim como afirma Vaz, a boa vontade “*é o ponto de partida de toda reflexão ética, pois sem a boa vontade, que é tal em si, sem nenhuma limitação, nada mais pode ser dito bom moralmente*” (1999, p. 337).

A boa vontade é boa sem limites. Mas em nós, seres finitos: “*ela não representa uma vontade santa ou inteiramente perfeita como a de Deus, por estar sujeita às influências das paixões e inclinações sensíveis*” (PATON, apud MARITAIN, 1973, p. 121). A boa vontade só é boa quando se submete a uma educação e lei que coage essas inclinações dos sentidos e da nossa natureza empírica.

Kant, com esta teoria, “*se glorifica de ter fundado uma moral autônoma*” (MARITAIN, 1973, p. 118). Contudo, esta teoria da boa vontade se torna muito mais compreensível quando leva em consideração suas convicções e inspiração pietistas, onde há uma supremacia desta boa vontade absolutamente dependente dos atributos morais, sendo até mesmo revestida de um caráter sagrado.

Enfim, só a vontade humana é boa ou má. “*Toda matéria, conteúdo das ações em si não podem ser consideradas nem boas e nem más, pois só os princípios podem ser considerados dessa maneira*” (SILVEIRA, 2004). É a definição de uma ética formal e da recusa a todas as éticas materiais, dependendo sempre da vontade do sujeito o valor da ação; a intenção do sujeito moral é determinante para o valor da ação moral. A boa vontade é considerada em si mesma, como fim próprio, sendo a vontade boa pelo querer. Kant afirma, nos Fundamentos da Metafísica dos Costumes, que:

A boa vontade não é boa pelo que efetivamente realize, não é boa pela sua adequação para alcançar determinado fim a que nos propusemos; é boa somente pelo querer; digamos, é boa em si mesma. Considerada em si própria, é, sem comparação, muito mais valiosa do que tudo o que por meio dela pudéssemos verificar em proveito ou referência de alguma inclinação e, se quisermos, da soma de todas as inclinações (1981, p. 38).

Percebe-se a presença de uma ética formal, onde a vontade é boa em si mesma, independentemente do conteúdo, apenas valorizando a norma pela norma, diferindo de uma ética material, que privilegiaria a finalidade e conteúdo da ação.

2.2 – A primazia do dever para Kant

Maritain inicia seu estudo sobre a primazia do “tu deves” de Kant o comparando com os mandamentos do Sinai escritos pelo Deus de Israel sobre as duas tábuas confiadas a Moisés, revelando assim a lei divina aos seres humanos. E neste sentido o “tu deves” kantiano “*é, semelhantemente, como uma irrupção da Razão Pura impondo sua lei sobre o mundo empírico* (1973, p 129). Kant se torna assim o mediador através do qual nos são transmitidas as tábuas da Razão pura prática.

“*O ‘tu deves’ kantiano não tem conteúdo. Ele é o próprio preço e a própria exigência de seu caráter supra-empírico, absoluto e incondicionado*” (IDEM). Este dever manifesta o poder de uma Razão pura exercida sobre nós, sem a menor referência à bondade intrínseca, ao bem como valor do objeto dos atos humanos.

O dever é uma necessidade prática, incondicional da ação, a qual deve ser válida para todos os seres racionais, os únicos a quem um imperativo é inteiramente aplicável, e que, por essa razão, também pode ser uma lei para todas as vontades humanas.

Antes de saber *o que* devo fazer, eu sei, a Razão me diz que *eu devo*. Há aqui a total primazia de um dever privado de todo conteúdo material, prevalecendo um formalismo rigoroso. A Razão “*me submete à forma pura da obrigação moral e do mandamento incondicionado*” (IDEM, p. 131).

Kant distingue entre a ação feita de acordo com o dever e a ação por dever, a única que tem valor moral. Ele afirma que só tem conteúdo moral a ação conforme ao dever feita por dever. Estabelece uma distinção entre as ações que são feitas contrárias ao dever, logo imorais e fáceis de serem percebidas, das ações que são realizadas conforme ao dever. A seguir distingue entre as ações que são realizadas conforme ao dever, essas sim, mais difíceis de distinção. “*Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela quer atingir, mas na máxima que a determina*” (KANT, 1981, p. 46). Quer dizer, que a ação feita por dever tem sua validade moral na máxima que a determina, dependendo do princípio do querer. Por fim, Kant define “*o dever como a necessidade de uma ação por respeito à lei* (IDEM). O dever é identificado como o que faz a vontade agir na ação moral, é

o motor da vontade e conseqüentemente o motor da moralidade, mas não como seu fundamento. O que vai fundamentar a moralidade é a lei, ou a máxima que se reconhece na lei universal. “*O respeito é o efeito da lei sobre o sujeito, é um sentimento que não tem ligação às inclinações sensíveis, pois objeto do respeito é a lei, aquela lei que nos impomos a nós mesmos necessariamente*” (SILVEIRA, 2004). O respeito é exatamente a identificação de nossa subordinação à referência absoluta da lei.

O *dever* contém a boa vontade, e ele é pressuposto de uma vontade boa, digna de ser estimada. Há ações contrárias ao dever, apesar de serem úteis e outras às quais o homem não está inclinado imediatamente. É conforme ao dever, por exemplo, um mercador que não cobre mais caro de um freguês inexperiente, ou seja, ele é honroso. Conservar cada um sua própria vida é um dever, e temos uma imediata inclinação a isso. Kant afirma que os homens conservam sua vida “*conforme o dever*”, mas não “*por dever*”, a não ser que na vida haja motivos de desejar a morte e mesmo assim a conserva, aí sim há uma conservação “*por dever*”, que neste caso pode se falar em um fundo moral da ação (KANT, 1981).

Assim como Reale e Antiseri nos afirmam:

Para Kant não basta que uma ação seja feita segundo a lei, ou seja, em conformidade com a lei. Neste caso, a ação poderia ser simplesmente ‘legal’ e não ‘moral’. Para ser moral, a vontade que está na base da ação deve ser determinada ‘imediatamente’ só pela lei. Se faço caridade aos pobres por puro dever, faço uma ação moral; se o faço por compaixão e inclinação (que é um sentimento estranho ao dever) ou para me mostrar generoso (mera vaidade), faço uma ação simplesmente legal ou até hipócrita (2005, p. 385).

Observa-se, contudo, que Kant põe o dever acima de tudo, à medida que exclui a influência de todas as inclinações sobre a vontade, “*a lei moral expressa uma coerção prática das inclinações*” (IDEM, p. 386). Kant chega a afirmar que “*a lei moral é, para a vontade de um ser perfeitíssimo, uma lei de santidade; mas, para a vontade de todo ser finito, é uma lei do dever, da coerção moral, e da determinação de suas ações por parte do respeito para com esta lei*” (Apud REALE; ANTISERI, 2005, p. 421).

Para Kant, “*eu não atuo retamente por fazer o bem. O que faço é bem (é moral) porque atuo segundo uma máxima que pode, sem contradição, ser universalizada*” (Apud MARITAIN, 1973, p. 134). Uma ação, enfim, tem seu *valor moral* não no propósito, mas no princípio do querer ou da vontade “*a priori*”. A vontade possui seu princípio “*a priori*” que é formal, e sua finalidade “*a posteriori*” que é material.

2.2.1 – Formas do Dever Kantiano

Para Kant a vontade, com efeito, é a faculdade de agir livremente segundo certas regras. Estas regras constituem máximas, se são subjetivas, ou válidas para a vontade do sujeito; constituem lei, se são objetivas ou válidas para a vontade de todo ser racional. “*Uma vontade perfeita determinar-se-ia sempre pela razão, conformando-se de imediato às leis racionais*” (PASCAL, 2005, p. 127). Contudo, observamos que no homem a vontade não é perfeita: está sujeita, não só à razão, como também a condições subjetivas, ou seja, as inclinações da sensibilidade. E dessa dual realidade surge um conflito “*entre a razão e a sensibilidade na determinação da vontade. A vontade não obedece à razão salvo se for constrangida por ela*” (IDEM).

Os *princípios práticos* dividem-se em dois grandes grupos, que Kant chama de *Máximas e Imperativos*.

a) As *máximas* são princípios práticos que valem somente para os sujeitos que as propõe, mas não para todos os homens e, portanto, são subjetivas. “*Máxima é o princípio subjetivo do querer*” (REALE; ANTISERI, 2005, 386).

b) Os *imperativos* são princípios práticos objetivos, isto é, válidos para todos. A representação de um princípio objetivo que obriga a vontade a agir chama-se mandamento e sua fórmula chama-se imperativo. “*Os imperativos exprimem-se pelo verbo dever (sollen) e estabelecem a necessidade da obediência a leis do querer a uma vontade imperfeita*” (SILVEIRA, 2004).

O imperativo diz o que é bom e determina a vontade pela lei da razão. Uma vontade inteiramente boa, quer dizer, uma vontade santa, aderiria à lei sem se sentir obrigada e, por isso, para ela não há imperativos. A uma vontade que não está objetivamente determinada pelas leis, como é o caso humano, essas leis surgem como obrigações que se expressam sob a forma de imperativos.

Os imperativos são hipotéticos ou categóricos.

i) Os imperativos hipotéticos são aqueles que determinam que se queres uma determinada coisa deves fazer uma determinada ação (faz x para alcançar y), quer dizer, o imperativo hipotético é meio para a realização de um fim exterior à ele. “*O imperativo hipotético afirma que a ação é boa em vista de qualquer intenção possível ou real*” (IDEM).

ii) Os imperativos categóricos são objetivamente necessários, isto é, são fins em si mesmos e operam com um princípio prático e necessário, constituindo o verdadeiro imperativo da moralidade. O imperativo categórico impõe-se a si mesmo e não pela finalidade que quer atingir; ele é necessário e tem um caráter de lei prática. “*O imperativo categórico não nos propõe nenhum fim exterior, e não contém senão a necessidade de que a máxima de*

minha ação se conforme à lei” (PASCAL, 2005, p. 129). O imperativo categórico (lei moral) “*é uma imposição do sujeito noumênico à sua dimensão fenomênica e, por isso, é o único imperativo da moralidade*” (SILVEIRA, 2004). É necessário buscar de maneira apriorística a possibilidade dos imperativos categóricos. O seu conteúdo é constituído pela lei e a necessidade de adequação da máxima (vontade subjetiva) à lei universal é uma necessidade da razão prática. “*O imperativo categórico é, pois, a forma necessária que a lei moral assume para um ser racional para o qual ela se representa como um dever-ser ou uma obrigação*” (VAZ, 1999, p. 341).

Kant diferencia os imperativos nestes termos:

se a ação é boa só como meio para alguma outra coisa, então é o imperativo hipotético; mas se a ação é representada como boa em si, isto é, como necessária numa vontade conforme em si mesma com a razão, como um princípio de tal vontade, então é o imperativo categórico (1981, p. 64).

Enfim, assim como Maritain resume a ética kantiana podemos concluir também com ele: “*Há em Kant, uma primazia do ‘tu deves’ isento de todo conteúdo material*” (1973, p. 129). Ou seja, a verdadeira ação moral é aquela em que a pessoa age pelo simples cumprimento da lei, é a consecução do dever sem uma visão teleológica e sim puramente deontológica.

CONCLUSÃO

Analisando o contexto histórico em que nasceu Kant, percebeu-se que o seu projeto de elaborar uma nova Ética de acordo com o paradigma da Razão que passara a prevalecer na cultura ocidental pós-cartesiana não é algo fruto do nada, mas sim faz parte de um grande processo que a filosofia estava atravessando.

Wolf, Hume, Rousseau, Descartes, Leibniz, Platão, Aristóteles entre outros, fizeram parte do acervo intelectual do nosso filósofo alemão, contudo, ele com o seu manifesto repúdio pela erudição clássica soube dar uma nova roupagem aos mais variados temas da filosofia, colocando a razão como movente da vontade. Ele, com base no já adquirido, inova a Filosofia alterando o seu centro de pesquisa.

Ele possui um vasto campo ético, mas analisamos somente a boa vontade e a primazia dada por ele ao Dever, meios necessários para se ter uma verdadeira ação moral. Elementos estes, que fundamentam uma ética formal, puramente deontológica.

Na sua obra “*Sobre a pedagogia*”, Kant apresenta seu pensamento sobre a educação e os meios mais eficazes para alcançá-la realmente. Ele afirma que “*o homem é o que a educação faz dele*” (2006, p. 15), e este fazer é tratado longamente nesta obra.

Para Kant, somente moralizando o homem ele se tornará realmente homem, entra aqui a questão da disciplina, que visa a aprendizagem e moralização.

Na educação a disciplina é a manifestação do dever ético que ele já expusera em seu pensamento, sobretudo na Crítica da Razão Prática, porém, na seara educacional este elemento ganha uma nova roupagem como algo essencial para a vida do aluno, sendo colocado como a única maneira do ser humano alcançar a moralização necessária para se tornar um sujeito moral.

As reflexões de Kant a respeito da moral se tornam fecundas para a pedagogia tradicional. Pois nestas suas reflexões ele expõe que é por meio da consciência moral que o homem rege a sua vida prática, partindo de certos princípios racionais.

Percebemos tanto no ensino tradicional quanto na Escola Nova, elementos do pensamento de Kant, presente na nossa contemporaneidade, pois a moral formal kantiana, constituída a partir do postulado da liberdade, exige a aprendizagem e o controle do desejo pela disciplina (elemento tradicional), para que o homem atinja seu próprio governo e seja capaz de auto-determinação, e Kant também busca uma obediência voluntária, fruto do reconhecimento pessoal de que as exigências são razoáveis e necessárias (elemento inovador).

Há ainda hoje, elementos de sua visão educacional baseada na moralização do indivíduo, através de uma ética puramente formal.

Também hoje no nosso sistema real de ensino, e não somente ideal e jurídico, encontramos elementos deontológicos de ensino-aprendizagem, não somente em ambientes que se digam puramente tradicionalistas, mas também naqueles ambientes onde se busca a autonomia do educando, seguindo mais uma linha inovadora.

Muitas vezes nas nossas salas de aula os alunos aprendem o que deve ser feito, mas nem sempre o porquê deve ser feito, situação esta que se encontra também na educação familiar, onde pais e responsáveis utilizam de uma disciplina vazia de conteúdo para educar seus filhos, não conseguindo o objetivo com qualidade. A educação, seja ela familiar ou institucional, deve buscar sempre uma junção entre o quesito disciplinar, que não deve ser abandonado, e também uma devida formação do fim e das causas de tal ação educacional, pois só assim se conseguirá que o educando incorpore para ele as normas e ações corretas para o seu bem viver.

Com esse trabalho monográfico, não queremos, e nem é justo, colocar a culpa de todos os antigos e novos problemas educacionais em Immanuel Kant e sua ética formal, mas creio que foi conseguido o seu intento que é atestar a sua silenciosa existência na nossa contemporaneidade, também no campo educacional, e a partir deste conhecimento saber melhor lidar buscando as possíveis soluções para tais problemas.

Enfim, não devemos totalmente esquecer a importância da disciplina, do rigor, das normas na educação, principalmente nestes tempos de libertinagem e permissividade exacerbada. Porém, devemos depurar tal rigorismo de seus exageros, realizando a mudança de objetivos de tais normas, transpondo-os dos meios para os fins, utilizando sim destas normas, mas não como fim nelas próprias.

Falar em escola deontológica talvez possa ferir muitos de nossos educadores que lutaram e ainda lutam por uma educação inovadora e eficaz, porém, não podemos fechar nossos olhos a esta realidade que muitos de nós, ou talvez a maioria de nós, vivenciamos em tantas carteiras espalhadas por ai.

CAPÍTULO III

O DEVER KANTIANO E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Primeiramente analisaremos alguns traços do pensamento kantiano a cerca da educação, reconhecendo que este não foi um tema central de toda a sua filosofia crítica. E neste ponto perceberemos o grande destaque dado pelo alemão à questão da disciplina no processo educativo, resquício claro da primazia do dever, já exposto. E assim, depois de analisarmos propriamente a disciplina em Kant, tentaremos expor algumas aplicações na nossa educação hodierna. Temos por certo, que não conseguiremos abarcar a totalidade do assunto, mas estamos convencidos que uma parcela real e verdadeira será delineada no desenrolar do tópico.

3.1 – Kant e a Educação

Primeiramente, convém admitir que Kant não se ocupou sistematicamente com o tema educacional, como se ocupou, por exemplo, com o problema de oferecer uma fundamentação transcendental para o conhecimento a priori de objetos, investigando suas condições de possibilidade, ou com o problema da fundamentação da ação moral. Contudo, analisando a realidade educacional no decorrer da história percebemos que a sua ética formal, supervalorizando o dever influenciou fortemente a seara educacional.

Para Kant, o ideal educativo passa pelo quesito da moralização. “*A pressão moral significa um passo decisivo para o ideal educativo da moralização*” (DALBOSCO, 2004). Esta pressão moral deve preparar a passagem de um tipo de ação baseada na pressão para agir mediante regras menores, que é a ação orientada pela disciplina, para um outro tipo de ação orientada pelo respeito à lei moral, ação esta que só pode ser exercida por uma vontade livre que é racionalmente obrigada a agir de acordo com a lei moral. No âmbito escolar, podemos distinguir “ação disciplinada” de “ação moral”. Enquanto a primeira tem o papel de evitar maus hábitos, ou seja, de evitar uma formação viciada do caráter, a segunda é um tipo de ação baseado em máximas, que formam o modo reto de pensar. Neste sentido, é preciso proceder de tal forma que o educando se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos

hábitos subjetivos, processo que exige certo tempo e esforço de um outro, no caso, o educador, do qual Kant não descarta a importância no processo.

O trabalho disciplinador do educador assume papel importante no sentido de orientar (conduzir) a ação do educando, mostrando-lhe, permanentemente, os limites de sua relação com o mundo. Trata-se de uma árdua tarefa, para a qual não há prescrição de receitas e nem métodos prontos. Como sabemos, ao falar de educação, estamos diante de um dos problemas mais complexos e difíceis que o ser humano já criou. Por isso para Dalbosco, Kant “*não poderia deixar-se guiar pela idéia reduzida de tratar a relação pedagógica a partir de um conjunto de técnicas organizadas num método que terminaria por aprisioná-la como numa camisa-de-força*” (2004). Para Kant, a “*educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações*” (2006, p. 19). E esta condução da ação do educando, realizada pelo educador, não deve ser confundida com um adestramento. Talvez nenhuma passagem contenha de modo tão claro a idéia kantiana de educação como esta: “*A educação deve ser impositiva; mas nem por isso deve ser escravizante*” (IDEM, p. 62), se assim proceder, perderá sua função essencial: educar o homem para a vida.

Neste sentido, como pode ser analisada a ação disciplinar? A ação disciplinar quando exercida sob a forma de mando ou coação seja pela escola e/ou educador para com o educando, pode ser confundida com uma ação de adestramento. O contrário poderia acontecer, se a disciplina se apresentasse sob a forma de conscientização para com os direitos e deveres de cada um, como seres livres para realizarem adequadamente suas escolhas. O adestramento deve acontecer somente em animais, pois estes não possuem razão ou idéia de liberdade.

Kant atribui um valor importantíssimo ao termo disciplina, pois segundo ele, é somente por ela, que se conseguirá uma ação moral como fruto da educação e um conseqüente estado justo e moral.

Logo, o conceito de "disciplina" não pode ser entendido, como um tipo de imposição do educador sobre o educando levando-o ao adestramento, como já fora dito. Por outro lado também, não pode ser pensado como um tipo de proteção excessiva que os pais querem exercer sobre seus filhos ou que o educador deve exercer sobre o educando. Disciplina nada mais é do que acostumar o homem “*usar bem a sua liberdade*” (IDEM, p. 33).

Com isso, o conceito kantiano de "educação" movimenta-se no meio de uma tensão entre impedir que a vontade arbitrária do educando se exercite livremente e sem direção, por um lado, e, por outro, que os pais intervenham excessivamente na formação dos filhos. Portanto, se a vontade do educando precisa ser disciplinada, também a ação do educador

precisa encontrar os seus limites, e o desafio educacional consiste em estabelecer limites sem impedir que a liberdade dos envolvidos no processo pedagógico se desenvolva. Um dos maiores problemas da educação “*é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade*” (IDEM, p. 32). Como afirma o educador Fontoura: “*Um dos problemas fundamentais da Educação, e especialmente da Filosofia da Educação, é sem dúvida o problema da liberdade na escola, que, por sua vez, é um aspecto do problema fundamental e eterno da liberdade humana*” (1969, p. 47).

Kant nos afirma em sua obra, *Sobre a Pedagogia* (1786) que o homem deve tornar-se através da educação: Um ser disciplinado, culto, prudente, um sujeito que cuide da moralização e acima de tudo que ele aprenda a amar as virtudes e odiar os vícios, “*não pela simples razão de que Deus o proibiu, mas por ser desprezível por si mesmo*” (KANT, 2006, p. 27). Pois, os homens só serão felizes se tornarem morais e sábios, realidade que só será alcançada pela educação.

O fim da educação apresentado por Kant é a *cultura particular e geral da índole*, sendo que esta última se subdivide em:

a) *Física*: depende de tudo da prática da disciplina, o aluno aqui deve seguir orientações dos mestres, até que este alcance a sua própria moralidade.

b) *Moral*: esta se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina onde todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem; enquanto a física é uma atitude passiva por parte do aluno, onde ele só recebe do exterior, aqui o aluno possui uma atitude ativa, “*pois ele sempre deve ver o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito do dever*” (IDEM, p. 68).

E nesta educação moral deve haver sempre uma orientação para que os alunos considerem muitas coisas como deveres. Como Kant nos apresenta: “*Devo considerar uma ação como valiosa, não porque se adapta à minha inclinação, mas porque através dela eu cumpro o meu dever*” (IDEM, p. 106). E são estas ações que realizo somente por dever é que me tornam um sujeito tipicamente moral.

3.1.1 – A disciplina para Kant

A disciplina para Kant é na verdade um treinamento acompanhado de um ensinar a pensar moralmente, é incentivar e educar as crianças, fazendo com que elas ajam moralmente tendo as leis como norteadoras de suas vidas. “*A disciplina é o que impede ao homem de*

desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (IDEM, p. 12).

DALBOSCO nos diz que, para Kant, o procedimento disciplinador do educador com relação ao educando

precisa incidir, na fase inicial de seu processo educativo, sobre a vontade deste, pois sua vontade está constituída de modo arbitrariamente livre. Trata-se de disciplinar a liberdade de uma vontade que ainda não conhece regras e que, portanto, ainda não pode estabelecer nenhum limite entre sua ação e o mundo (2004).

Antes deste processo disciplinador, esta vontade está baseada em simples desejos subjetivos e máximas pessoais. O conceito de infância presente neste método é compreendido como um ser que ainda não possui as condições racionais de agir por conta própria, por isso precisa ser “disciplinada”. A criança é concebida como “matéria bruta” que, pela ação da educação na qualidade de arte, vai se tornar polida em sua rudeza. Kant deixa entender aí uma concepção de ser humano constituído por uma associação entre humanidade e selvageria, compete à disciplina a necessária transformação, o que ele mesmo nos escreve: “*A disciplina transforma a animalidade em humanidade*” (KANT, 2006, p. 12). A disciplina se torna aqui naquele elemento que retira o aluno da selvageria, e a educação se torna quase um elemento deontológico, que faz com que o educando cumpra normas e regras para que possa ser enquadrado em um sistema legal / moral.

Justifica-se assim, seu empenho em superar o estado selvagem do ser humano, por meio da educação.

Kant, consciente de que a permanência do ser humano no estado selvagem o afastaria da moralidade, atribui esta ausência de limite dos filhos, aos adultos que em sua própria infância não tenha sido regrada a sua vontade. Estes adultos por sua vez não têm a noção de limites que devem ser gerados na primeira idade. Essa ausência de limite, que Piaget denomina anomia¹, culminará com um adulto que não saiba viver com a obrigação racional exigida pela lei moral, e não sentirá a força das próprias leis na sua existência, ou seja, lhe é negada uma autonomia².

¹ É o período representado pela incapacidade de compreensão e aceitação das normas, consciência num estágio pré-moral (Apud Cotrim, 1991, p. 232).

² É representado pela aceitação de normas elaboradas pelo próprio indivíduo. Já são iniciativas do sujeito moral (IDEM). Termo também utilizado por Kant, como “*a faculdade de se determinar diretamente em função da lei moral*” (ROBINET, 2004, p. 150).

O estado selvagem, na qualidade de ausência de lei, é um conceito que está muito distante daquele exigido para o cumprimento da lei moral, ou para a obrigação moral diante da lei, então este conceito precisa ser criticado e a disciplina cumpre essa finalidade. A disciplina se volta contra o estado selvagem de uma vontade que quer ser livre de qualquer lei, impedindo que o conceito de liberdade sem lei se fortaleça no processo de formação do ser humano. *“No homem, a brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade”* (IDEM, p. 14). A disciplina passa, então, a ser compreendida como forma de educação que purifica os desejos, os caprichos e modela as inclinações desempenhando uma função preparatória para o exercício futuro de obediência à lei, a qual está fundada racionalmente no sentimento de "respeito pela lei moral", que se articula com o conceito de liberdade, que, segundo Kant, possui um aspecto negativo e positivo. Como uma definição negativa da liberdade pode-se afirmar que é a faculdade de agir independentemente das determinações sensíveis e de dizer não à natureza. Kant também *“dá uma definição positiva mediante a noção de autonomia, faculdade de se determinar diretamente em função da lei moral”* (ROBINET, 2004, p. 150).

Neste sentido, percebe-se que uma vontade livre e uma vontade submissa às leis morais são uma mesma coisa. A liberdade é provada e conhecida em sua oposição aos impulsos sensíveis. Somente neste sentido, para Robinet é que *“ele retoma a definição de liberdade dada por Rousseau no Contrato Social”* (IDEM).

Para Rousseau:

com relação ao que precede, poderíamos acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral é a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si, porque o impulso só do apetite é escravidão, ao passo que a obediência à lei que a pessoa prescreveu para si é liberdade (Apud Robinet, 2004, p. 150)

Contudo, a disciplina é um conceito central da educação amparada em uma ética formal, pois ela se revela como uma das formas mais eficazes de realização da filosofia prática kantiana. *“O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação”* (KANT, 2006, p. 15). A educação amparada pela disciplina é o agente que verdadeiramente humaniza a pessoa.

3.2 – O dever kantiano aplicado à educação

O homem e/ou mulher, em sua formação, passam por vários tipos de educação (familiar, religiosa, formal, informal dentre inúmeras outras). Logo, estas assumem aspectos diferenciados conforme o contexto em que acontecem, atendendo deste modo, às necessidades de cada lugar.

Antes de discutirmos a relevância da aplicação da noção do dever de Kant no processo de ensino-aprendizagem, faremos um breve histórico da prática educativa limitando as discussões a dois verbos que sintetizam e atribuem-lhe significados específicos: *educare* e *educere*.

3.2.1 – Prática educativa - *educare*

O primeiro *educare*, cujo significado é alimentar; transmitir informações a alguém, está fortemente associado à educação tradicional, fundamentado por uma disciplina autoritária que busca evitar uma formação viciada do caráter humano. Esta tendência educacional, ainda presente nas práticas educativas, por muitos séculos acreditou que a disciplina pudesse ser alcançada por meio da violência ou outro meio coativo. Fontoura nos revela o cenário desta situação, relatando-nos que no século passado, aplicava-se a disciplina

aprisionando os “alunos” em pequenos cubículos, a pão e água; ajoelhados em grãos de milho; ficavam de pé com os braços estendidos por horas seguidas, segurando pesos; carregavam cartazes presos nas costas com os dizeres “eu sou vadio”, “ eu não estudo as lições” e ainda as célebres orelhas de burro que os alunos enfiavam pela cabeça (1969, p.57).

Os famosos colégios faziam propaganda da sua eficácia, não pela qualidade do ensino ministrado, mas sim pelo valor e rigor de sua disciplina, eles emitiam no final do ano letivo um relatório que registravam a produção anual de “*castigos, tantas centenas de castigos e chicotes; tantos pescoções; tantas bofetadas; tantas palmatoadas e tantas varadas*” (IDEM).

Observa-se que a pedagogia tradicional prima por um modelo ideal de homem, o qual se encontra determinado a desenvolver virtudes intelectuais, físicas e, principalmente, morais. Neste caso, o dever da educação é incutir na pessoa conhecimentos, hábitos e valores necessários, sendo que a disciplina se encontra no centro de toda a relação de ensino-aprendizagem.

Esta pedagogia ainda se encontra presente nos dias atuais, com manifestações diferentes, e prevalece ao longo dos tempos por trazer agregada à prática pedagógica um

importante quesito: a disciplina, definida por Dalbosco como a possibilidade de “*evitar maus hábitos*”(2004) e para Bagley “*o conjunto de normas através das quais poderemos dirigir os espíritos e formar os caracteres*” (Apud Fontoura, 1969, p. 58). Esta é buscada não no sentido de aderir às versões apresentadas do castigo como forma de aprimoramento da personalidade, mas sim como maneira de facilitar a aprendizagem do educando.

A escola tradicional e sua institucionalização surgiram sobre o signo da hierarquia e vigilância. “*Assim para ser ‘protegida’, a criança se submete a um sistema disciplinar paternalista, autoritário e dogmático. Rigidamente estipuladas, as normas garantem a submissão do aluno, para quem a obediência se torna a virtude primeira*” (ARANHA, 2004, p. 158).

Neste sentido, o termo disciplina passa a ser compreendido enquanto prática objetiva, impositiva e autoritária que busca outras maneiras de acontecer e se fazer valer envolvendo os educandos e educadores.

De acordo com Cotrim (1991), a consciência moral do homem passa por três grandes momentos. Ele exemplifica que a criança em sua infância se encontra em uma fase de anomia, (o estado selvagem denominado por Kant), um estágio pré-moral, representado pela incapacidade de realizar seus próprios julgamentos. Logo, esta precisa ter seu comportamento moldado seja por pais, professores e outros, é o estágio da heteronomia, período em que a criança segue deveres que lhe são impostos, mas não consegue julgá-los por sua consciência moral.

A escola, neste caso, apresenta-se como uma importante instituição socializadora e disciplinadora, por ter como objetivo inicial desenvolver a sociabilidade da criança perante as normas e regras do lugar em que se encontra inserida. Trabalhada esta primeira etapa da vida da criança, espera-se que, em uma faixa etária posterior, ela, ao se tornarem adolescentes, possam assimilar gradativamente valores e normas e também agir segundo elas perante as noções de ética e moralidade desenvolvidas anteriormente. Noções estas que são apresentadas como normas que apresentam a possibilidade de serem aceitas e compreendidas pela sua consciência moral, passando então, a partir daí por um novo estágio: a autonomia.

Assim como afirmou Barreiras:

se queremos educar verdadeiramente, jamais poderemos esquecer a mensagem de Kant: exigindo ao educando, custe o que custar, o cumprimento do dever, apontando-lhe a obrigação imperiosa de procurar em tudo a perfeição, a paz e o bem universal. (1993, p. 218)

Enfim, é pela disciplina que se busca transmitir formações e informações a alguém.

3.2.2 – Prática educativa – *educere*

O segundo verbo, *educere*, significa extrair, desabrochar, desenvolver algo que está latente e depende de estimulação para vir à tona e associa-se fortemente à ação moral que pode ser compreendida a partir de uma ação baseada em máximas, formando o modo reto de pensar, assumindo um caráter objetivo, pautado no domínio da vontade sobre os seus impulsos, instintos e desejos. Neill chamou esta capacidade de auto-regulamentação, “*que significa o comportamento que brota do eu, que não provém de nenhuma imposição exterior*” (Apud Fontoura, 1969, p. 59). Para Kant, a obediência do educando será primeiramente passiva e absoluta. Tal obediência, porém, deve a pouco ir-se interiorizando, de modo que, na fase adulta ela se torne uma obediência ativa, voluntária. Ou seja, uma obediência não fundada na autoridade de outrem, mas acima de tudo, uma obediência a si próprio e à sua razão.

Esta concepção nova como afirma Aranha: “*Não se trata de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos*” (2004, p. 167). Mas sim, é fazer com que cada pessoa se descubra como ser autônomo, onde o afrouxamento das normas rígidas tem por objetivo estimular a responsabilidade e a capacidade de crítica e disciplina voluntária, a auto-regulamentação.

Para Kant, “*a educação é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens*” (2006, p. 20), pois é através dela que se vão desenvolver as disposições que os homens já possuem. “*Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais*” (IDEM, p. 23). E a educação se insere neste contexto como aquela que irá fazer com que cada pessoa consiga agir moralmente, buscando a autonomia.

O verbo ora examinado, por sua vez, funda-se em uma educação puramente pragmática que prima pelo desenvolvimento integral das potencialidades do educando, no caso uma educação holística, que traga especificamente em sua ação pedagógica, um modo dialético de pensar e agir no meio social.

3.2.3 - Elementos Kantianos na educação

As reflexões de Kant a respeito da moral se tornam fecundas para a pedagogia tradicional. Pois nestas suas reflexões ele expõe que “*é por meio da consciência moral que o homem rege a sua vida prática, partindo de certos princípios racionais*” (ARANHA, 2004, p. 160).

Isto nos leva a concluir, que tanto o modelo educacional partindo do verbo *educere* quanto do verbo *educare*, muito se assemelha àquele defendido por Kant, pois por este caminho se busca a formação moral do ser humano. Processo este que se realiza desde a sua menoridade até a formação de um indivíduo autônomo, com o auxílio da disciplina, de modo que este conquiste sua maioridade intelectual e moral podendo solucionar por si só, através de reflexão própria os problemas do cotidiano, tornando-se um sujeito moral que possuirá uma boa vontade e agirá por dever, tornando-se um auto-regulamentador prático.

A moral formal kantiana, constituída a partir do postulado da liberdade, exige a aprendizagem e o controle do desejo pela disciplina (elemento tradicional), para que o homem atinja seu próprio governo e seja capaz de auto-determinação, pois Kant busca a obediência voluntária, fruto do reconhecimento pessoal de que as exigências são razoáveis e necessárias (elemento inovador).

E para educar “para o dever” Fontoura observa que é imprescindível que

a escola dê liberdade a seus alunos, inculcando-lhes, ao mesmo tempo, as noções de dever e de responsabilidade, para que eles, amanhã, na sociedade, saibam agir corretamente por sua espontânea vontade, e, portanto, estejam aptos a gozar da liberdade (1969 p. 62).

Algumas críticas são feitas a este modelo pedagógico contemporâneo. Para alguns educadores não há condições para caracterizar na atualidade este ou aquele protótipo pedagógico, mas sim uma grande miscelânea de teorias (ARANHA).

Um dos grandes problemas que se observa, na atualidade, é uma supervalorização da questão disciplinar puramente como forma de fazer com que os alunos obedeçam a certas normas e se enquadrem dentro de um sistema imposto no qual os alunos sabem o que devem fazer, mas nem sempre o porquê se deve fazer. É como se as normas e regras fossem fim em si mesmas, como um imperativo categórico, que possuem em si a causa de existir.

Contudo, ao analisar a nossa realidade concordamos que:

O pensamento pedagógico de Kant encerra, a nosso ver - e precisamente por causa do rigor - uma mensagem sobremaneira válida para os nossos dias. O nosso tempo vem sendo, infelizmente, por parte

dos educadores uma época de cedência e de permissividade. É urgente retornar a Kant. (BARREIRA, 1993, p. 218)

Para que uma formação integral, conscientes dos fins e objetivos, aconteça, o educador precisa saber que trilha por caminhos incertos, cheios de contratempos e situações que zeram o compromisso ético no processo educativo marcado por uma “desconstrução das relações”³ entre educando e educador e por que não dizer, entre os seres humanos.

Ainda nos ficam algumas perguntas: o que a escola como mediadora do processo educativo tem conseguido desenvolver com estes educandos em relação ao desenvolvimento da noção de moral? Tem-se conseguido expressar para os alunos o que se busca, qual é o objetivo da educação? Ou ainda, tem se formado pessoas legalistas e fundamentalistas éticos? Nossa educação esforça-se mais em formar pessoas que saibam se “auto-regulamentar” moralmente ou pessoas que sabem aplicar na vida os conhecimentos adquiridos nos bancos escolares?

Talvez a educação ideal, infelizmente, não aconteça, pois se desfalece diante da seletividade, da passividade, das injustiças sociais, das imposições superiores e jurídicas, da ausência de comprometimento por parte dos envolvidos, de uma doutrina pedagógica ou ideológica ainda fundada no autoritarismo, que supervaloriza o quesito disciplinar do dever no processo de aprendizagem.

Observa-se então a partir deste contexto a dureza do trabalho do educador, aquele comprometido politicamente com a educação cuja finalidade primordial é formar o ser humano por completo, aquele que não vê no educando apenas uma matéria bruta que precisa ser moldada, ou alguém que irá desenvolver-se buscando apenas uma reta ação moral, no futuro. Para realizar este trabalho com os educandos, os “educadores” discutem temas como liberdade, responsabilidade, solidariedade, direitos, deveres, integralidade e outros.

Logo, educar, visando a uma educação integral e não somente a uma educação cumpridora de normas, na sociedade hodierna, constitui-se em trabalhar contra o tempo, contra o contexto político, social, cultural e coativo de marginalização e seletividade. Podemos concluir com Fontoura que a solução dos problemas educacionais existentes “*não é castigar sempre, mas sim educar sempre*” (1969, p. 65). É ultrapassar o quesito puramente

³ Termo utilizado para designar as tantas influências negativas que encontramos no processo de ensino-aprendizagem, tendo como principais responsáveis fatores externos, tais como meios de comunicação de massa, cultura do conformismo e da acomodação intelectual.

deontológico da educação, buscando a educação integral da pessoa humana, fazendo com que cada um descubra a incrível aventura de aprender e saber o porquê se aprende.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- BARREIRA, Isaque de Jesus. Pensamento Educacional de Kant. *Revista Portuguesa de Filosofia*. Braga, vol. 49, Fasc. 1-2, p. 205-218, Jan/Jun 1993.
- CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- COTRIM, Gilberto. *Educação: para uma escola democrática – História e Filosofia da Educação*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral: Esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. In: VERSÃO PORTUGUESA DA CONFERÊNCIA PROFERIDA NO PHILOSOPHISCHES FORUM DO INTERDISZIPLINÄREN ARBEITSGRUPPE DER GESELLSCHAFTLICHEN PRÁXIS (IAG) DA UNIVERSITÄT KASSEL. *Educ. Soc.*, Sept./Dec. 2004, vol.25, no.89. São Paulo, 2004. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-733020004&=sci_issuetoc>. Acesso em: 30 Jun. 2007.
- FONTOURA, Amaral. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.
- HUISMAN, Denis. VERGEZ, André. *História dos filósofos*. 4. ed. São Paulo: Bastos, 1980.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. (Trad. Rodolfo Chaefler). São Paulo: Martin Claret, 2005. (Col. Obra-prima de cada autor)
- _____. *Fundamento da Metafísica dos Costumes*. (Trad. Lourival de Queiroz Henkel). São Paulo: Ediouro, 1981. (Col. Universidade de Bolso)
- _____. *Prolegômenos*. (Trad. Tânia Maria Bernkopf). São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os pensadores)
- _____. *Sobre a Pedagogia*. 5. ed. (Trad. Francisco Cock Fontanella). Piracicaba: UNIMEP, 2006.

_____. Vida e obra. In: Os pensadores. (Trad. Valério Rohden et all.) 3. ed. Sao Paulo: Nova Cultural, 1987. Volume I.

MARIA, Joaquim Parron. *Novos Paradigmas pedagógicos: para uma filosofia da educação*. São Paulo: Paulus, 1996.

MARITAIN, Jacques. *A Filosofia Moral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia: Os Filósofos do Ocidente*. 7. ed. São Paulo: Paulus, 1981. (Col Filosofia: 3)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Filosofia da Educação: Reflexões e Debates*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. Petrópolis: Vozes. 2005.

PERINE, Marcelo. A Educação com arte segundo Kant. *Síntese Política Econômica Social*. Belo Horizonte, vol. 15, Fumarc. 40, p. 9-32, Mai/Ago 1987.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: De Spinoza a Kant*. São Paulo: Paulus, 2005. (vol. 5)

ROBINET, Jean-François. *O Tempo do pensamento*. (Trad. Benôni Lemos) São Paulo: Paulus, 2004.

SILVEIRA, Denis Cotinho. A fundamentação da ética em Kant. In: *Revista Filosofazer*, 24., ano XIII, 2004/I, Passo Fundo. Disponível: <<http://www.sinpro-rs.org.br/paginasPessoais//esc.asp?id=430>>. Acesso em: 02 ago. 2007.

TUGENDHAT, Ernest. *Lições sobre ética*. Petropolis: Vozes, 1996.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. 13. ed. Rio de Janeiro: Brasileira, 1992.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética filosófica 1*. São Paulo: Loyola, 1999. (Col. Filosofia: 47)