

ELEMENTOS EM TORNO DOS ESCRITOS DE KANT *SOBRE A PEDAGOGIA* E DE HANNAH ARENDT EM A *CRISE DA EDUCAÇÃO*

Américo Grisotto*

Resumo: A relação entre o filósofo Emmanuel Kant e a educação não acontece de maneira imediata. A partir deste ponto de vista, levantaram-se, num primeiro momento, elementos de sua trajetória filosófica, preparando sua relação com o campo educacional. Avançando neste aspecto, foram tomadas as preleções de Kant *Sobre a Pedagogia* de maneira a destacar sua opinião textual sobre o papel da disciplina na formação do homem. Em seguida, com o intuito de trazer a esta leitura acréscimos e contrastes sob outro enfoque, fez-se uso dos argumentos da filósofa Hannah Arendt¹ a partir do texto “*A Crise na Educação*”. Deste modo, ficaram registrados neste artigo alguns apontamentos que passam por Kant, pela questão da disciplina, pela formação, pelos pensamentos de Hannah Arendt, por posicionamentos em frente ao mundo, atravessados tanto pela filosofia quanto pela educação e que, minimamente compreendidos, podem ser tanto fomentados quanto refutados, consideradas as problemáticas educacionais que são parte integrante das problemáticas contemporâneas.

Palavras-chave: educação; disciplina; filosofia; moral.

Kant: do percurso “clássico” às preleções sobre a Pedagogia

De Königsberg, antiga Prússia Oriental (Alemanha) onde passou toda sua vida, atualmente Kaliningrado na Rússia. Filósofo Immanuel Kant (1724-1804). Retratou, através de seus escritos, o que passou a ser uma das principais referências do pensamento moderno. Infelizmente, apesar de ser bastante conhecido, não é suficientemente lido.

Seu pensamento ganhou notoriedade e reconhecimento em torno de obras como *Crítica da Razão Pura* (1781), *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790). Embora estes seus trabalhos sejam referências elementares para o estudo de seu pensamento filosófico, não o são, propriamente, quando o assunto é a educação.

Aliás, sua trajetória acadêmica responde ao fato de que a sua obra, desenvolvida como aluno e professor de Filosofia na Universidade de Königsberg, da qual se tornou posteriormente reitor, ateu-se, com mais rigor, ao cultivo do pensamento filosófico.

Justamente a este respeito, Giolo (2003, p. 138), ao se referir aos escritos de Kant *Sobre a Pedagogia*, na introdução ao seu artigo *A pedagogia em Kant*, levanta um aspecto que avalia, em certa medida, um “tom menor” neste texto kantiano a propósito da educação:

[...] adentro num terreno pouco firme tendo em vista que, apesar de tomar apenas a obra supracitada como objeto de estudo, extrapolo-a em muito, quando se trata de tirar conclusões sobre a estrutura de pensamento do autor. As dificuldades aumentam quando se considera que o texto em análise nem aos menos foi escrito por Kant, mas por seu discípulo Friedrich Theodor Rink, a partir de anotações das aulas ministradas pelo mestre, entre 1776-1787, na Universidade de Königsberg. Quanto a isso, basta-me saber que Kant deu a sua anuência ao texto antes de sua publicação (1803) por considerar que as idéias nele expostas condizem com o pensamento do autor.

Entretanto, mesmo em relação a essa circunstância, há quem sustente, em sentido contrário, um ato de liberdade política na não publicação, por parte de Kant, destes escritos sobre a Pedagogia e

que, nem por isto, revelam uma desconsideração no trato da questão educacional, ou distanciamento em relação ao pensamento do autor:

Ele mesmo não publicou essas preleções, o que se reverte para nós hoje numa vantagem, porque Kant pôde se expressar assim muito mais francamente também sobre política do que ele poderia ter feito naquele tempo, se tivesse se expressando através de um escrito publicado. Se Kant desenvolve, somente de passagem, pensamentos sobre pedagogia, esse fato não está conectado com um menosprezo por ela. “O homem pode se tornar homem”, diz Kant, “somente através da educação. Ele não é nada mais do que aquilo que a educação dele o faz”. E “por detrás da educação esconde-se o grande segredo da perfeição da natureza humana” (Kant, 1998, p. 700). “A educação abre-nos a perspectiva para um gênero humano futuro e feliz” (Kant, 1998, p. 700). (HERMENAU, 2003, p. 84).

Neste sentido e contrapondo-se à fidelidade própria da exposição a que estão sujeitos os escritos acadêmicos, pode-se falar de um Kant interessado pela educação, minimamente conhecido e explorado.

Avançando na relação filosofia de Kant e educação, convém ressaltar alguns aspectos quanto ao campo em que se faz esta abordagem do pensamento de Kant, ou seja, o campo da filosofia da educação.

Em termos gerais, a filosofia da educação é a aplicação, deslocamento, de conceitos da filosofia à prática e ao trabalho em educação. Muitos filósofos têm escrito a respeito e criado conceitos neste campo, como Agostinho e Tomás de Aquino nos seus respectivos textos *De Magistro*, John Locke em *Alguns pensamentos referentes à educação*, Jean-Jacques Rousseau no *Emílio*, Friedrich Nietzsche no *Futuro de nossos estabelecimentos de ensino* e em *Schopenhauer Educador*, John Dewey em *Democracia e Educação*, dentre outros e, mesmo aqueles que não escreveram diretamente sobre educação, como Karl Marx e Jean Paul Sartre, por exemplo, ainda assim propuseram, através de conceitos, pensamentos do mundo e da sociedade e dos indivíduos e do conhecimento e da ciência e ética, da política, da estética etc., que não deixaram de ter relação com a dimensão educacional.

No que diz respeito a Immanuel Kant, como já se indicou anteriormente, estes dois quesitos encontram-se presentes. Deles é possível retirar pontos de vista para pensar a educação desde obras como *Três Críticas*, já mencionada, a *Dissertação sobre a Forma e Princípios do Mundo Sensível e do Mundo Inteligível*, a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, dentre outras, até seus escritos que versam, particularmente, sobre a pedagogia.

Mas para adentrar o pensamento de Kant, com o objetivo de se destacar seu vínculo com o campo educacional, convém salientar brevemente a passagem da sua obra *Crítica da Razão Pura* – em que sustenta a impossibilidade de se conhecer o ‘em si’, ou o que não se apresenta apenas mediante a experiência sensível² – para a perspectiva da obra *Crítica da Razão Prática*, em que o exercício da razão moral deve ultrapassar tudo o que for sensível ou empírico³ – e que traz, juntamente por esta maneira de ver, implicações para o âmbito do que denominamos formação, educação.

Assim, em prosseguimento a estas colocações, é importante considerar que a *Crítica da Razão Pura* enfrentou a questão dos limites da nossa razão frente ao que podemos ter acesso através do conhecimento e o que foge a esta possibilidade, enquanto que a *Crítica da Razão Prática* traz uma outra situação que não é contrária à *Crítica da Razão Pura*, mas:

[...] apresenta-se exatamente oposta à da *Crítica da razão pura*. [...] enquanto na *Crítica da razão pura* Kant critica as pretensões da razão teórica (que representam um excesso) de transcender a experiência, já na *Crítica da razão prática* critica as pretensões opostas da razão prática (que representam um defeito) de permanecer sempre e só ligada à experiência. Por isso, o título é “Crítica da razão prática” e não “Crítica da razão pura prática” (REALE, 2003, p. 901).

Distinguindo a noção de causalidade, como necessidade natural e sem liberdade, da causalidade moral – a lei autônoma que o homem se outorga a si mesmo por respeito do dever – Kant dissociou o reino da natureza do reino da moral, ou dos fins. Assim, para ele, progredir no conhecimento da nossa natureza e conquistar o aperfeiçoamento moral repercutem em uma

filosofia da história iluminista que se funda na idéia de uma racionalização das inclinações naturais particulares a que estamos inclinados, de modo que se ultrapasse o domínio da colisão violenta dos interesses de cada uma.

Deste ponto de vista, a razão justifica a necessidade de limites na educação: a história como progresso da racionalização e educação no mundo só poderá efetivar-se por uma “intervenção exterior” da liberdade do homem sobre tudo o que, em sentido amplo, se chama natureza, no sentido de que é preciso que as forças naturais sejam submetidas aos fins humanos e, para consegui-lo, é preciso que se conheçam as leis segundo as quais estas forças agem. Assim, há uma aproximação da perspectiva de Fichte⁴, que, unida à perspectiva de Kant, no interior do espírito das luzes, objetiva a autonomia de cada membro da humanidade por meio da educação.

Pelo que se percebe neste momento, há uma mudança no teor da perspectiva filosófica de Kant, uma vez que seu pensamento moral ou “prático” consiste na lei moral que ele sustenta ser universalmente válida, a que denomina “imperativo categórico”, expresso no seguinte princípio: age somente segundo uma máxima tal que possas, ao mesmo tempo, querer que ela se torne lei universal.

Essa linha de pensamento é que vai permear seu ponto de vista sobre a educação, um assunto que considerava de grande interesse moral. O imperativo categórico, a partir da filosofia moral, sustenta que toda pessoa deve ser tratada como um fim e não como meio. Essa maneira de conduzir o pensamento influenciou o trato subsequente a respeito da importância da educação a ponto de sustentar que os seres humanos são os únicos seres que necessitam de educação. A disciplina é o principal ingrediente da educação, uma vez que leva as pessoas a pensarem e buscarem o “bem”; as crianças deveriam ser educadas não simplesmente para o presente, mas também para uma condição de futuro melhor; a essência da educação está associada à vontade, o que significa viver segundo o dever disposto no imperativo categórico; uma importante parte da educação da criança era o desempenho de obrigações consigo mesmo, com os outros etc...

Este traço do seu pensamento dá a entender que a educação, por desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do caráter, busca

o bem e isto demanda disciplina. Kant fez da razão e não de uma abstração indemonstrável, a fonte da lei moral. Conseqüentemente, a única coisa de valor moral é uma boa vontade. Então, a boa vontade sabe qual é seu dever e conscientemente procura cumpri-lo, o que faz jus à máxima de seu imperativo categórico, ou seja, que ninguém deveria agir de outro modo, exceto como gostaria que os outros agissem. A função adequada da educação, então, é educar as pessoas para conhecerem e cumprirem seu dever, de modo que respeitem o que é posto pelo imperativo moral.

No entanto, tais itens encontram-se apenas anunciados na *Crítica da Razão Prática*⁵ e podem receber um endosso bastante consistente, pormenorizado e concreto, nas anotações que Kant aprovou *Sobre a Pedagogia* e que vão servir de apoio no que, para este pensador, consistem a função e o sentido da disciplina com vistas à formação.

Por fim, uma vez que já se fez, anteriormente, o destaque quanto ao trânsito da perspectiva da *Crítica da Razão Pura* para a perspectiva da *Crítica da Razão Prática*, convém lembrar que, conseqüentemente, o conceito de disciplina apresenta uma configuração distinta quando adentra o domínio da educação.

Segundo o *Dicionário Kant*, “[...] em [Fundamentos da Metafísica dos Costumes [1785]] MC e em *Pädagogik* (1803), as inclinações é que são restringidas, ao passo que em [Crítica da Razão Pura] CRP é a tendência extravagante da razão para ultrapassar os limites do saber legítimo” (CAYGILL, 2000, p. 104).

No entanto, favorecendo, talvez, um ponto de vista, o autor afirma que:

A discussão de Kant da disciplina das inclinações enfatiza que a disciplina deve estar em segundo lugar para a “cultura moral”, e seu fim é cultivar a vontade para desejar o bem, em vez de disciplinar a inclinação para optar pelo mal: “uma impede os maus hábitos, a outra adentra a mente para pensar” (*Pädagogik, 1803, §77*)” (CAYGILL, 2000, p. 104)⁶.

Quanto a este último ponto, proposto pelo *Dicionário Kant*, cabe-nos um adendo ao que se coloca como sendo o primado da cultura moral em relação à disciplina. Propomos a conformidade entre cultura moral e o que Kant pensa sobre a disciplina, sem a qual não haveria predisposição à

cultura moral. O que nos leva a ressaltar a indispensabilidade desta dimensão como suporte à cultura moral e vice-versa.

Os registros sobre a pedagogia de Kant e a questão da disciplina

Kant (2002, p. 11-12) inaugura suas aulas *Sobre a Pedagogia* anunciando que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” e ao especificar, inicialmente, o processo educativo do ser humano, passa a dividi-lo em três etapas – *o cuidado* de sua infância (a conservação, o trato), *a disciplina e a instrução*, ou formação – o que dá a entender que o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano.

Para ele, se há uma nova aventura para os homens esta não se encontra na educação presente e entre os homens não pode acontecer uma uniformidade de vida a não ser na medida em que ajam com base nos mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma segunda natureza para eles. Por este motivo, seu esboço de educação deixa indicações à posteridade segundo o que há de comum nos homens:

Observem as flores, chamadas “orelhas de urso”: quando as arrancamos pela raiz, têm todas a mesma cor; quando, ao invés, plantamos suas sementes, obtemos cores diferentes e variadíssimas. Há nos homens, desde a infância, certos germes da cor e, para desenvolvê-los, basta semear e transplantar de modo conveniente estas flores (KANT, 2002, p. 18-19).

A propósito, é a partir do cuidado, do procedimento conservativo, do bom tratamento, que a criança deve, num primeiro momento, ser recebida pelos seus progenitores e nisto ela se difere dos outros animais que não precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. Ao menos, a maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer cuidados. E por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças. Considerando a disciplina⁷, já num segundo momento, o educando transforma a animalidade em humanidade que, por fim, consiste numa base elementar de preparo para sua posterior formação.

Se “um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser”, o homem pelo contrário “tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, por vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele” (KANT, 2002, p.11-12).

Este primeiro esboço das preleções kantianas, cujas recomendações oscilam entre o cuidado com a criança, a princípio, e a sua etapa posterior mais instrutiva, encontra na disciplina um impulso intermediário rumo à razão e lugar de destaque uma vez que, para Kant, a espécie humana deve inaugurar, no uso de suas próprias forças, um processo de subtração das qualidades naturais de rudeza e irracionalidade que herda, a ponto de alcançar seus reais objetivos (Cf. Kant, 2002, p.12).

A partir deste desenvolvimento, com vistas a um melhoramento da espécie em conformidade com sua formação, “a disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais”. (KANT, 2002, p. 12).

Nesta dupla configuração de extrair do ser humano seu estado de selvageria e guiá-lo rumo a uma superação do seu estado natural, a disciplina apresenta-se inicialmente como negativa exigindo um esforço que coloca o discípulo em conformidade com suas disposições. Por este motivo as crianças devem ser mandadas bem cedo para a escola: “[...] não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (KANT, 2002, p. 13).

Pode-se inferir, ainda, desta dimensão negativa da disciplina, um aspecto que se prende ao ato da disciplina em si e seu uso como possibilidade necessária a ser adotada segundo um modo de comportamento irrepreensível. Esta base de domínio de si que lhe advém externamente, através do ato educativo, parece dispor a criança à premência de ter que se adaptar às condições que recebe da sociedade em que nasceu.

Kant dá mostras destes aspectos em alguns trechos de suas preleções: “A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura,

pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e *corrigir* um defeito de disciplina” (KANT, 2002, p. 16); “Na educação, o homem deve, portanto: 1. Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria” (KANT, 2002, p. 25).

No entanto, não se encerra aí a intenção do nosso pensador se consideramos a totalidade dos seus argumentos. A disciplina com vistas a um aprimoramento do gênero humano não visa de maneira nenhuma colocar o discípulo em consonância com sua época e nem adestrá-lo instrumentalmente. Tal propósito obedece muito mais às metas do Estado, cujo objetivo é formar súditos e dos pais que desejam muito mais a projeção social dos próprios filhos. No caso do Estado, diz Kant (2002, p. 23-24), se:

[...] esse aperfeiçoamento deve partir dos príncipes, então, comece-se por melhorar a sua educação; esta sempre teve graves erros, uma vez que não resistiu jamais aos príncipes durante a sua juventude; [...] a experiência ensina que os príncipes, para atingir seus objetivos, se preocupam não com o bem do mundo, mas com o bem do seu Estado.

E no caso da família: “[...] os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro” (KANT, 2002, p. 22).

As intenções de Kant, quanto à educação, se destinam à superação das condições e perspectivas do momento. As crianças não devem ser educadas “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” (KANT, 2002, p. 22).

Pelo que se pôs até o momento, podemos levantar duas questões em confronto com esta visão de Kant quanto ao ato disciplinar. A primeira delas consiste no seguinte: como conciliar a submissão posta pela disciplina nos primeiros anos de formação e a liberdade, ou seja, como combinar o que este filósofo chama de *sujeição negativa* do educando – quando este faz mais o que lhe é agradável do que os

outros desejam, podendo ser punido com o que deseja – e a *sujeição positiva* – quando não pode julgar por si mesmo, tendo apenas que imitar, com a consequência de ser punido se não o fizer?

Kant (2002) nos diz que este é um dos maiores problemas da educação e sustenta que o “constrangimento é necessário!”, embora logo se pergunte “de que modo, porém, cultivar a liberdade?”. Em resposta, nos diz:

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar a sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (p. 32-33).

As regras que se desprendem destas colocações à criança consistem em: dar-lhe liberdade nos movimentos (com cuidado) de forma que não incomode os outros; que esta alcance seus propósitos sem deixar de fazer o que desejamos e que aos poucos entenda ser o constrangimento necessário para sua liberdade e autonomia.

Ainda nos resta uma outra indagação: como resolver a questão do livre-arbítrio mediante um disciplinamento coercitivo, contraditório em relação ao saber e à liberdade?

Neste quesito, o princípio que se sustenta é de que a liberdade de escolha pode incorrer numa liberdade ilusória e esta ocasionaria maior prejuízo do que a presença da coerção. Assim a coerção carrega no seu bojo muito mais um caráter positivo do que o contrário.

Porém, faz-se necessária uma distinção. Para Kant a vontade livre, proveniente da liberdade humana autêntica que o indivíduo se impõe independente de conteúdos fixos, preenchendo uma fórmula pura, universal, da razão pura prática, se opõe ao livre-arbítrio que não é verdadeiramente livre uma vez que oscila entre o bem e o mal.

É justamente neste ponto que entra o adestramento, ou disciplinamento, que não possui um caráter que possamos chamar de

negativo, uma vez que tende a eliminar as confusões do livre-arbítrio, orientando o educando para uma vontade boa e comprometida com suas responsabilidades. Esta é a base para a firmeza de determinação, que prepara e define um modo de ser, cujo fim é a ação moral.

Portanto, o aspecto negativo do adestramento em oposição ao livre-arbítrio visa um desenvolvimento positivo de uma decisão moral que se comprometa e se responsabilize com uma direção determinada. O constrangimento do arbítrio significa possibilidade de uma vontade livre, uma educação moral positiva:

A disciplina é parte essencial da educação, e se Kant vê nela uma educação negativa, certamente não é no sentido de que ela se constituiria em qualquer negação da educação, mas no sentido rousseauiano, à medida que a disciplina torna possível a educação posterior reduzindo, ao mesmo tempo, as influências nefastas de um arbítrio abandonado a si mesmo. Nefasto, com efeito, seria verdadeiramente, tanto para ela mesma como para os outros, o comportamento de uma inteligência privada de qualquer orientação moral (VICENTE, 1994, p. 23).

Hannah Arendt e a crise da educação

A perspectiva de Kant presente na *Crítica da Razão Prática*, principalmente, acrescida das questões educacionais em destaque nas aulas *Sobre a Pedagogia*, ocupam um lugar bastante significativo no projeto da modernidade em termos teóricos e práticos e tem servido de referência para pensar, ou repensar, situações que enredam o meio educacional contemporâneo.

Neste sentido, alguns pontos presentes no texto Hannah Arendt *A Crise na Educação*, podem nos servir de suporte para ressaltar, não necessariamente a abordagem kantiana da educação, mas olhá-la, talvez, de viés, a partir de uma problemática muito corrente no século que há pouco deixamos, ou seja, a crise pela qual passa a educação moderna.

Do texto que ora citamos, Hannah Arendt nos diz da crise que acometeu o mundo moderno e que tem se manifestado de maneira distinta em inúmeras localidades, bem como adquirido formas bastante

diversificadas nas mais diferentes áreas. Segundo ela, na América do Norte, um dos aspectos mais sugestivos é a crise periódica na educação e esta deixou de se tornar uma questão menor para ser tratada como um problema político.

Dentre os aspectos destacados pelo texto, a educação traz como essência a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo e serão eles que renovarão o mundo que ora vivemos. Tal fenômeno, assim, passa a comprometer educadores e pais em termos de uma responsabilidade para com as crianças que inauguram sua presença no mundo. A crise nesta dimensão elementar e necessária da formação humana tende a gerar uma instabilidade maior que afetará a sociedade como um todo.

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os mais jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDR, 1997, p. 239).

O homem “moderno”, na verdade, encontra-se distante e iludido quanto ao que isto significa; ele não poderia, segundo Hannah Arendt, “encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa em assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por isso tudo” (1997, p. 241).

Tal posicionamento de responsabilidade anuncia-se hoje em dia como recusa ao comprometimento. À custa de constantes modismos e da inauguração do novo a todo custo, os educadores e pais são afetados por uma espécie de descompensação.

Por ela, a educação caminha a passos lentos na ânsia do que lhe oferece as promessas do mercado em termos de prestígio e sucesso, e do que provém do Estado, numa possibilidade remota de formar cidadãos ativos, deixando crianças e jovens distantes de uma instrução consistente, isto é, que supere as circunstâncias atuais.

Assim, nos dias em que vivemos, tudo parece ser público, no sentido de uma exposição exagerada das pessoas, e o que se dá na dimensão

privada possui o caráter do cumprimento de funções por pura obrigatoriedade. Nos dizeres de Hannah Arendt:

[...] a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo [...] Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família⁸ [...] Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo (ARENDDT, 1997, p. 235).

Embora a família acolha antes de tudo a criança, sua entrada no mundo tende a ser feita formalmente através da escola em que o adulto assume mais uma vez a responsabilidade por ela que, desta vez, não é em relação apenas ao seu bem-estar vital e sim para que esta desenvolva suas qualidades e talentos. Esta etapa propicia à criança uma espécie de estado pré-político da formação que lhe assegure poder adentrar o plano político com tranqüilidade. Do adulto que a conduzirá espera-se que possua não só responsabilidade pela especialidade que domina, mas responsabilidade pelo mundo.

Este aspecto da educação é de suma importância para a criança uma vez que a situa num mundo ainda desconhecido e frente ao qual, hora menos hora, cumpridas as etapas do seu desenvolvimento, terá que se posicionar.

No entanto, a forma com que as pessoas encaram tal perspectiva do cumprimento do dever não se encontra em seus melhores momentos. Por este fato, aqueles que devem assumir o mundo em que vivem lutam contra a corrente. Na opinião de Hannah Arendt, remover a autoridade pode significar que, de agora em diante, se exige de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo, mas pode significar, também, sinal de repúdio por parte das pessoas pelo próprio mundo (ARENDDT, 1997, p. 240).

Tal indiferença para com o mundo é bastante complicada, pois a educação diz respeito, sobretudo, à nossa atitude frente à natalidade, o fato de se vir ao mundo quando se nasce e ser o mundo constantemente

renovado, mediante o nascimento. E isto porque as crianças, por serem novas, trazem, ou podem trazer, algo novo ao mundo. Podem fazer um novo começo no mundo:

[...] é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1997, p. 247).

Certamente Kant não discutiu, diretamente, em suas lições Sobre a Pedagogia, questões em torno do abandono da autoridade, da natalidade, nem mesmo segundo estes termos, a necessária responsabilidade daqueles que se colocavam à frente do educando. O momento em que proferiu suas preleções para uma instrução viável era totalmente outro.

Contudo, os escritos de Hannah Arendt, neste seu texto, retomam aspectos que a educação, em seu tom contemporâneo, deixou de assinalar em relação ao projeto moderno, de um comprometimento com o mundo. E nisto ela se distancia das ondas compulsivas do momento presente e retoma aspectos inusitados na condução daqueles que vêm ao mundo pela circunstância da natalidade. Por este motivo, levanta-se contra a iniciativa entusiástica pelo novo, contra o professor desobrigado daquilo a que se propôs, contra o total desprezo pela autoridade ainda legítima etc. e vai muito além do que muitos chamam de conservador.

A capacidade de poder fazer um novo começo, segundo ela, é condição de realização democrática da sociedade; é a condição para interromper os desenvolvimentos fatídicos na sociedade e na política. Por paradoxal que possa parecer, é:

[...] justamente por causa do novo e do revolucionário em cada criança, a educação deve ser conservativa (Arendt, 1994, p. 273).
[...] Trata-se muito mais, segundo ela, de oferecer segurança às

crianças no mundo para que elas possam fazer um novo começo neste mundo – mundo este que é, pois, ele mesmo, continuamente sujeito a crises e, portanto, necessitado de mudanças – e como adultas possam agir livremente. O “conservadorismo” de Arendt é, portanto, anticonformista (HERMENAU, 2003, p. 92).

O que prepara a criança para o mundo possui relação direta com o comprometimento daqueles envolvidos com este ato, na condição de progenitor ou educador.

Neste sentido, o texto de Hannah Arendt, nos aspectos que salientamos, traz um adendo à perspectiva de Kant. Se a criança, nos primeiros anos de sua formação e na etapa que se segue ao cuidado, necessita de disciplina e isto lhe advém de forma externa, seria de bom tom que a pessoa a conduzi-la tivesse comprometimento, gosto pelo mundo que vive e isto não em termos do que está posto, mas no que pode vir a ser este mesmo mundo, o que exigiria, também, uma abertura e compromisso sério com novas experiências educativas.

Embora na época em que vivemos hoje sejam outras as relações, a maneira de nos posicionarmos diante do mundo, e nisto Hannah Arendt trouxe suas pontuações, as indicações de Kant, ainda que datem do século XVIII e tenham que ser recontextualizadas, em muitos aspectos, não deixam de ser sugestivas. Segundo seus dizeres:

Vivemos em uma época de disciplina, de cultura, de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade. Nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie, no qual não existiria toda essa nossa cultura, do que no atual estado. De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios? Desse modo, a maldade não será diminuída. É necessário fundar escolas experimentais antes de poder criar escolas normais” (KANT, 2002, p. 28 – destaque nosso).

A questão da disciplina: reavaliação, reconstrução, reelaboração de perspectivas?

Conforme se ressaltou no início destes apontamentos, quando se trata da relação entre Kant e educação, as referências se prendem em sua obra àquilo que esta possui de eminentemente filosófico⁹ como a teoria do conhecimento, a epistemologia, por exemplo, e não se adentra em assuntos ou escritos referendados por ele, de menor monta, como é o caso das lições *Sobre a Pedagogia*. Não que o pensador habitual tenha que ser menos estudado, mas é preciso colocar em evidência que se conhece muito mais o Kant das grandes obras e menos alguém que ministrou curso sobre formação, ou que se ateve à educação de crianças.

Pelo que aqui se tratou, tendo em conta alguns aspectos quanto à formação, destacando-se a função e sentido da disciplina, Kant, no seu trato com o assunto, traz uma contribuição para o debate no campo educacional, que atualmente tende a se perder em modismos, enquanto que teríamos em sua obra acadêmica, filosófica e, principalmente, pedagógica, elementos interessantes para uma discussão, revisão, de uma educação à altura do nosso tempo.

Para além desta sugestão, uma tendência presente nos dias de hoje, quando se debate a questão da disciplina no meio escolar, acontece na maioria dos casos, pelo viés do que incomoda, ou seja, a indisciplina, que dentre outros aspectos pode ser considerada um fenômeno de reação, nem sempre passiva, frente às práticas educacionais voltadas unilateralmente para o mundo do trabalho alienante e às seduções do mercado, se não para tornar os educandos futuros pagadores de impostos e fiéis cumpridores das normas estabelecidas pelo poder estatal.

A saída que se tem encontrado posiciona-se, por um lado, a partir da crítica ferrenha à educação disciplinar¹⁰ – obviamente num sentido diverso do de Kant, uma vez que este tipo de educação disciplinar atende à constituição de uma sociedade de massa e aos interesses, tanto do mercado quanto do Estado – abrindo espaço para a conseqüente busca de alternativas, tanto no meio escolar como fora dele; por outro, segundo o contraponto das salas de aula e escolas democráticas visando um consenso¹¹.

Pelo que até aqui se pôs quanto à formação, a disciplina como ato de punição, retaliação e obediência cega não merece outro procedimento que não seja sua total extirpação e desprezo.

Ao menos nestas pontuações, na totalidade desta exposição no que diz respeito à perspectiva de Kant, dois pontos são indispensáveis: o caráter de preparo e disposição de um terreno apto a receber as múltiplas perspectivas do mundo da cultura, pela educação, e outro em que o homem é levado a superar a si mesmo via esclarecimento.

Por este motivo, as pessoas que possuem comprometimento e sensibilidade para com o mundo seriam as mais indicadas para inaugurar tal processo. Segundo Kant:

A direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas. Toda cultura começa pelas pessoas privadas e depois, a partir destas, se difunde. A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor para o futuro (KANT, 2002, p. 24-25).

Por fim, convém considerar que este filósofo pertence a um movimento próprio do século XVIII, do qual a burguesia capturou elementos no momento em que alçava seus vãos para tornar-se classe independente e que, após ter ocupado o poder, abandonou seu impulso inovador e transformador.

Kant defende, mais do que ninguém, o iluminismo, a expansão deste ideal¹² e não carrega um conteúdo emancipador no viés da crítica que teóricos refratários ao capitalismo posteriormente iriam opor ao modo de vida burguês.

Na abordagem de Kant *Sobre a Pedagogia*, como se explorou aqui, a questão da educação relativa à disciplina possibilita a pessoa alcançar a maioria, o esclarecimento mediante a sua inserção num projeto maior de toda a sociedade que em Kant estaria por vir.

Logo, é no exercício da autonomia, por meio da razão, que a formação ocupa um lugar no projeto filosófico e educacional de Kant.

Para além deste aspecto, é importante que se faça também um movimento de deslocamento do contexto kantiano para questões que nos permitam superar o atual contexto. E neste aspecto, não está vetada a possibilidade para novas interpretações e intervenções no nosso mundo em que a perspectiva e os conceitos kantianos, uma vez revisitados, podem sugerir atualizações, tanto no sentido da sua reconstrução quando no sentido da sua reavaliação.

Notas

* Mestre em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. E-mail: grisotto@unicamp.br

¹ O emprego que se fez do texto de Hannah Arendt “A crise da Educação” não teve como intenção realizar incursões mais aprofundadas sobre o seu pensamento. Apenas tentamos fazer um recorte de alguns de seus posicionamentos e estamos cientes das limitações e reduções a que nos tornamos sujeitos, dada à abrangência de suas idéias, bem como à dimensão política da sua obra *Entre o Passado e o Futuro* da qual retiramos o texto supracitado.

² O numenal do grego noumenon é a “coisa em si”, para além do espaço e do tempo, que para Kant é incognoscível, ou seja, tudo o que não se dá na experiência externa ou interna: Deus, a alma, o mundo, a liberdade são inacessíveis à Razão Pura. Em seu exercício do conhecimento Kant não opera uma crítica da tradição e do passado como Descartes, mas da história da Razão. Redefinindo a filosofia como a ciência dos limites da razão humana, recusa, simultaneamente, o dogmatismo acrítico e a extravagância da Razão, o que inclui toda e qualquer operação de conhecimento que invoque conceitos sem objetos correspondentes (por exemplo, a crença dos espíritos que estariam no espaço sem, no entanto, ocupar nenhum lugar); o intuir antecipadamente o futuro, as profecias (das quais se diferenciam as previsões científicas) e, por último, a noção de que há, em nosso espírito, um poder de colocar-se em comunhão com o espírito de pessoas distantes. Kant pretende evitar a loucura da razão. Quando a razão cai na extravagância, torna-se arte de problemas sem solução. Para evitá-la, a Razão começa por exercer uma crítica de si mesma e em si mesma: pensa e se pensa procurando as condições de possibilidade de um conhecimento que seja universal, mas também possuidor de um conteúdo empírico, quer dizer, contingente, em que o espaço e o tempo sejam formas da intuição sensível e conseqüentemente das condições da ciência das coisas como fenomenal (do grego *phainómenon*, “aparência”, presentificação e manifestação dos objetos no espaço e no tempo) (Cf. MATOS, 1997, p. 125).

³ Se a razão na ciência exige cálculo e interesse, a razão moral é necessariamente desinteressada, age sem cálculo, é incondicionada. Por exemplo, o fato de alguém conservar a vida apenas por sobrevivência e não por dever. Este alguém estaria subtraindo de sua vida a dimensão moral. Outro alguém que diante de uma catástrofe deseja a morte e, no entanto, conserva a vida (mesmo sem amá-la), não por inclinação, mas por dever, estaria agindo segundo uma máxima que possui valor moral.

⁴ Cf. VICENTE, L. Educação e Adestramento. In: VICENTE, L. Educação e Liberdade: Kant e Fichte. São Paulo: UNESP, 1994.

⁵ Neste aspecto, é bastante curioso notar que a publicação da sua “Crítica da Razão Prática” ocorre em 1788, período muito próximo da ocasião em que ministrou suas lições Sobre a Pedagogia, 1776-1787.

⁶ Ao final do verbete, o autor disponibiliza algumas informações quanto à questão da disciplina propriamente dita, que podem servir para um estudo posterior do conceito de disciplina em Kant e que vai além da perspectiva educacional: “A excessiva disciplina das inclinações gera violenta insatisfação social e individual; a primeira é debatida em CJ § 83 (Crítica da Faculdade do Juízo), a segunda em MC (Metafísica dos Costumes), onde é descrita como “contrária ao dever do homem consigo mesmo” (MC p. 452, p. 246)” (CAYGILL, 2000, p. 104 – os parênteses com o nome da obras em frente às abreviaturas são nossos).

⁷ Cf. HERMENAU, F. referindo-se ao aspecto negativo da disciplina em Kant: “Partindo da idéia de que as crianças são, por natureza, selvagens e rudes, entende que disciplina deve deixá-las perceberem o caráter obrigatório das leis. Se não se opõe nenhuma resistência à vontade das crianças em sua infância inicial, elas preservarão, também mais tarde, o seu caráter inculto e se tornarão insensíveis à formação moral. Por isso, a “natureza inculta” (natureza silvestre) deve ser polida pela disciplina mediante regras, e cuidados maternos excessivos são, em todo caso, prejudiciais” (HERMENAU, 2003, p. 88).

⁸ Estenda-se aqui por família a forma que esta tomou nos últimos tempos. Os que acolhem com responsabilidade a criança por conta da sua vinda e existência no mundo.

⁹ Araújo (1996), no artigo *Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano*, num livro que reúne diferentes abordagens sobre a indisciplina na escola, serve-se do Kant da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* para esclarecer termos utilizados por Piaget, como é o caso de moral da autonomia e da heteronomia. Nossa questão aqui não consiste em adentrar os elementos de que este autor se serve para respaldar seus argumentos, seja em relação a Piaget ou mesmo no uso que faz de Kant, mas em destacar que, na totalidade dos artigos, e nesse em especial, não se menciona qualquer obra de Kant sobre a educação e parece que, mesmo Piaget, ficou com o Kant mais referendado.

¹⁰ Alguns dos artigos do livro “Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas”, organizado por Julio Groppa Aquino, “Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder”, de Marlene Guirado, “A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados”, de Laurizete Ferragut Passos e “A indisciplina como matéria do trabalho ético e político”, de Sonia A. Moreira França, trazem indicações neste aspecto.

¹¹ Cf. AQUINO, J.G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*, que partindo da problematização de algumas idéias correntes sobre os eventos disciplinares, propõe estratégias democráticas para seu enfrentamento, com destaque para a proposta de contrato pedagógico e das assembléias de classe.

¹² “Kant defende aqui uma posição liberal porque parte do sujeito individual, mas não defende nenhuma posição liberal clássica e, muito menos, uma posição neoliberal: a idéia de humanidade designa uma tarefa moral (*sittliche Aufgabe*) e não um estado (*Zustand*), que se daria, já por si mesmo, através da concorrência, na qual o jogo livre das forças no mercado conduziria, de uma forma ou outra, segundo o que a teoria liberal-clássica, com seu otimismo, afirma, também para o bem comum (*Gemeinwohl*)” (HERMENAU, 2003, p. 86-87).

Referências

AQUINO, Julio Groppa (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. “Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano”. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, Hannah. “A Crise na Educação”. In: ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GIOLO, Jaime. “A pedagogia de Kant”. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Almir Cláudio; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs.). *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: UPF, 2003.

HERMENAU, Frank. ““No fundo educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos”: sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt””. In: DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UDF, 2003.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 3ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

_____. “Resposta à pergunta: o que é Iluminismo”. In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1995.

MATOS, Olgária. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: do Humanismo a Kant*. São Paulo: Paulus, 1990.

VICENTE, Luc. “Educação e Adestramento”. In: VICENTE, L. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: UNESP, 1994.

Abstract: The relation between the philosopher Emmanuel Kant and the education does not happen in immediate way. From this point of view, there were lifted at a first moment elements of his philosophical trajectory preparing his relation with the education field. Advancing in this aspect, they were taken the lectures of Kant Pedagogy of way to detach his textual opinion on the paper of the discipline in the formation of the man. Next, with the intention of bringing to this reading additions and contrasts under another approach, there were done use of the arguments of the philosopher Hannah Arendt¹ from the text *The Crisis in Education*. In this way, there were registered in this article some notes that pass for Kant, for question of the discipline, for formation, for thoughts of Hannah Arendt, for positionnings in front of the world, crossed so much by the philosophy how much for the education and that, minimum understood, can be promoted so much when all that was refuted when the education problems that are integrant part of the contemporary problems were considered.

Keywords: education; discipline; philosophy; moral.

Note

¹ The job that did to itself from the text of Hannah Arendt *The Crisis in Education* had not like intention carried out raids more deepened on her thought. As soon as we try to do a cutting out of some of her positionnings and are aware of the limitations and reductions what we become subject, given to the range of her ideas, as well as to the political dimension of her work *Between Past and Future* of which we withdraw the foregoing text.

Recebido em agosto de 2007.

Aceito em outubro de 2007.