

DOS OBSTÁCULOS DA NATUREZA AOS OBSTÁCULOS DA RAZÃO. UMA LEITURA DAS "PRELEÇÕES DE PEDAGOGIA" DE KANT EM SEIS PASSOS*

*From the obstacles of nature to the obstacles of reason.
A reading of Kant's "Lectures of pedagogy" in six steps*

NURIA SÁNCHEZ MADRID

UCM

nuriasma@filos.ucm.es

Abstract: This text aims to set out Kantian pedagogical thought as a supplementary piece of his conception of reason. The process of appropriation of reason needs to involve as an essential means the discipline, i.e., that part of education which gets children fit to use their freedom in a communitarian context. With this approach, it analyzes the educational progress as a path which has to be carried out in six steps. Going this path through, the rational human being quits its animal feature, getting used to obey to rules of universal reach, in order to achieve finally a moral character, which is required to be able to act in a human community regulated by courtesy and right.

Key-words: Education. Discipline. Culture. Freedom. Reason.

Introdução

Neste texto proponho-me a assinalar a função que as preleções *Über Pädagogik* desempenham na filosofia de Kant, ao lindar o lugar que a reflexão educativa kantiana ocupa no interior da Antropologia prática. Nessa obra, que não foi publicada pelo autor, mas compilada e editada por seu antigo aluno, F.Th. Rink, em 1803, o leitor depara-se com uma consciência madura sobre a necessidade de o homem ser responsável pela sua própria destinação; o que quer dizer, primeiramente, que ele não poderá abandonar nas mãos da natureza o desenvolvimento das próprias disposições, mas responsabilizar-se em contribuir no

* Este trabalho, versão remanejada de uma palestra pronunciada na USP —Mesa-redonda sobre “Filosofia Alemã Clássica” (16 de agosto de 2010)— sob convite do Departamento de Filosofia da USP, foi realizado no âmbito dos Projetos de pesquisa Lenguaje, pedagogia y derecho. Un problema de la Antropología moral de Kant (CCG08-UCM/HUM-4166), com financiamento da Universidade Complutense de Madrid e da Comunidad de Madrid, e Naturaleza humana y comunidad (II): H. Arendt, K. Polanyi y M. Foucault. Tres recepciones de la Antropología política de Kant en el siglo XXI (FFI2009-12402), concedido pelo MICINN do Governo de Espanha. Agradeço ao professor Marco Aurélio Werle, da Faculdade de Filosofia da USP, a prezada ajuda prestada no processo de revisão linguística do texto.

progresso delas, sem deixar de ter, ao mesmo tempo, consciência das dificuldades objetivas para o cumprimento de tal intuito.

Numa palavra: "a função do homem é também muito artificial" (*Die Rolle des Menschen ist also sehr künstlich*) (*Idee*, sexta prop., AA 08: 23, nota), pois ele abriga uma tendência radical que o faz abusar da própria liberdade, no caso de não ter um superior — um *senhor (Herr)* — que exerça o poder sobre ele por meio de leis. Uma madeira tão torta — o nosso *krummes Holz (Ibid.)* — como a humana deve aspirar, como a mais elevada tarefa, a ter uma "boa vontade" preparada para receber a constituição de uma "sociedade civil" (*bürgerliche Gesellschaft*) (*Idee*, quinta prop., AA 08: 22) concordante com o governo de si próprio. De fato, a educação é uma arte, um artifício, quer dizer, um tipo de instrumento apenas engenhado por um ser que "tem necessidade de sua própria razão" (*Päd.*, AA 09: 441) se quer se formar e evitar as destrutivas conseqüências que lhe atrai a sua inicial afeição à selvageria. Com freqüência esse invento se reportará a obstáculos artificiais, aos quais nos destina a nossa constituição temporal: fugir ao tédio obriga a recorrer amiúde a armadilhas, como nos lembra o amplo leque de variações do barril atirado à baleia a fim de salvar o navio do naufrágio de que fala o conto de Swift¹. Temos a impressão que as páginas dessas preleções de Kant configuram as instruções para uma *fabricação do homem*, ainda que saibamos que isso nunca poderá acontecer em termos meramente mecânicos, num processo de construção de si próprio que, além disso, estará claramente orientado a atingir a destinação do homem só desde um ponto de vista que diz respeito à espécie. O que poderia dizer um paradoxo semelhante? De início, Kant frisa a figura retórica do *paradoxo* como aquela que mais se acomoda à natureza humana — por exemplo no texto de resposta à pergunta "O que é o Iluminismo?" (*WiA?*, AA 08: 41) —, de maneira que processos como a educação deveriam acostumar o homem a sentir-se continuamente ladeado pelo seu *Doppelgänger* ideal. Uma coisa é segura, se mudar a nossa concepção de homem, mudaria também, sem dúvida, o fio condutor da educação. Concordam com esta impressão as afirmações seguintes de Kant: "o homem é a única criatura que deve ser educada" (*Päd.*, AA 09: 441); "apenas pode tornar-se homem ao apropriar-se da razão dele por meio da educação" (*Päd.*, AA 09: 443) ou "a educação esconde o grande mistério da perfeição da natureza humana" (*Päd.*, AA 09: 444). Uma *base ideal* percorre o inteiro decurso educativo (*Päd.*, AA 09: 444), porém, ele não é

¹ Vd. ApH, § 14, AA 07: 152; cfr. § 61.

irrealizável, mas tem como horizonte final a destinação da espécie humana, não só o curto horizonte da formação profissional do aluno, nem a conservação e incremento do patrimônio familiar, nem as tensões que a classe social à qual pertence o educando mantém com outros estratos sociais, o que afasta, sem concessões, o projeto kantiano da prática efetiva do método de Basedow no *Philantropinum* de Dessau². A educação não pode ser restringida pelas diferenças sociais, pois o único padrão que ela conhece e respeita provém da razão. Por isso, Kant considera, tanto os pais com recursos financeiros como os príncipes, como obstáculos para atingir uma educação inspirada nos ideais cosmopolitas, que faça com que todos os homens possam esperar satisfazer as exigências racionais da existência deles. Por isso, a decepção e o conformismo testemunhados pelo seguinte trecho do romance de Robert Walser, *Jakob Von Gunten*, colocará precisamente o negativo da formação que Kant exorta a procurar:

Aqui se aprende muito pouco. Carece-se de pessoal docente e nós, os rapazes do Instituto Benjamenta, não chegaremos nunca a nada, ou seja, no dia de manhã todos seremos pessoas muito modestas e subordinadas (minha tradução a partir da trad. espanhola de J.J. del Solar).

Caso seja possível falar desta maneira do processo educativo, confirmar-se-ia o fracasso duma teoria pedagógica provida dum horizonte cosmopolita, substituída por um projeto meramente pragmático de curto alcance, onde o ensino coaduna os conhecimentos fornecidos e as capacidades desenvolvidas na criança apenas àquilo que a sociedade e a família exigem dele. Um enfoque tal trairia da pior maneira as expectativas da educação. É claro que a educação, da mesma maneira que o direito, diz respeito à *liberdade*, pois ensina justamente a exercitá-la, mas também diz respeito a outro elemento dotado de fontes racionais *a priori*. Refiro-me à *esperança*³. Apesar de se tratar de um processo que concerne ao indivíduo, o que importa não é lhe fornecer conteúdos singulares e de validade conjuntural e provisória, mas mais propriamente aqueles que não só procedem de sólida tradição, mas também contribuirão a conformá-la. De um ponto de vista geral, a educação tem como alvo comunicar à criança a existência de regras, de modo que ela comece a agir tendo consciência da necessidade de submeter-se a uma coação que não aceita exceção nenhuma⁴. Só sobre essa base a cultura, a civilização e a moral poderão desenvolver-se. Em certo sentido, antes da

² Vd. Philonenko (1966, pp. 18-19).

³ Sobre a presença do direito à esperança na educação vd. M.^aJ. Callejo Hernanz (2009).

⁴ Kant faz a seguinte importante observação: se o aluno advertir o professor mostrar alguma preferência por algum dos companheiros de aula, todo o trabalho feito a fim de acordar nos meninos o sentido das leis e o respeito perante delas derruir-se-ia (Päd., AA 09: 482).

consciência das regras não havia nada, senão a obscuridade, o caos e a desordem no ânimo humano. Assim, a formação pedagógica dá às crianças a oportunidade de experimentar *de facto* regras antes de terem a obrigação — primeiro moral e depois jurídica — de cumpri-las, de maneira que a aprendizagem dos limites para um ser racional não resulte nunca externa, mas a consequência dum apropriação cada vez mais consciente da conveniência de tais limitações, que adstringem o espaço de uso da própria liberdade. Emprestando uma expressão do historiador das ciências da vida profundamente kantiano que foi G. Canguilhem, poder-se-ia dizer que a teoria pedagógica kantiana sustenta que "a condição de possibilidade das regras é uma e a mesma coisa que a condição de possibilidade da experiência das regras" (1966, p. 179). E, nesse contexto, será preciso levar em conta doravante que o conhecimento das regras não poderá ser atingido por meios meramente mecânicos, pois constitui o gesto mais irrenunciável da razão. Bastaria esta afirmação para fazer dessas preleções uma obra essencial para a compreensão da *Antropologia prática* kantiana, a qual será abordada a seguir.

É nossa intenção contribuir ao esclarecimento da presença nessa disciplina, tão característica do pensamento kantiano, da valorização da responsabilidade humana ao escolher as regras pelas quais a inteira espécie decidirá regular-se. Em resumo, a história das normas, regras e leis que integram a tradição educativa contêm a história das preferências da nossa espécie. Se tivermos esquecido esta correspondência, o método educativo proposto por Kant não seria mais válido, pois nesse caso este suplemento técnico que procura o aperfeiçoamento humano já teria sido completamente esvaziado de sentido. Por conseguinte, dever-se-ia descobrir nas normas uma espécie de "instrumento dum vontade para substituir um estado de coisas desapontador por um estado de coisas satisfatório" (*op. cit.*, p. 177). Compreenda-se isto no seguinte sentido: a especificidade das normas que um ser racional cumpre é que esse mesmo ser *deve poder querer* obedecê-las. Talvez surpreenda o enfoque fortemente nietzscheano deste projeto educativo de Kant, mas os textos não admitem dúvida. A educação nos põe perante a tarefa de descer até os primeiros fundamentos das nossas ações, das nossas estratégias comunicativas e especialmente desse baluarte representado pela civilização e a cortesia — que constituem o *oximóron* dum "mecanismo racional" — que nos protege de uma selvageria tão originária como destrutiva para nós, a fim de adquirir consciência das razões da nossa dependência deles.

Atentaremos especialmente à função desempenhada pela *disciplina* (*Disziplin/Zucht*) no interior da estrutura sistemática do processo educativo proposto por Kant. Esse estágio da educação — primeiro no tempo, se descartamos a primeira assistência (*Wartung*) que o infante recebe, que consiste da alimentação (*Verpflegung*) e da manutenção (*Unterhaltung*) — está envolvida num ar de repulsa e antipatia, sobretudo se a contrastamos com a boa recepção que, em geral, recebem as partes sucessivas do processo: a cultura, a civilização e a moralização. Pensadores como Schiller recomendavam prescindir de toda pressão ou coação com ajuda de uma adequada educação estética do ânimo⁵. Até um autor tão preocupado pela relação entre educação e esclarecimento como Adorno preconiza também a apagar os elementos bárbaros da educação, quer dizer, os momentos “repressivos” residuais neste processo⁶. Não deixaremos de fazer menção à análise de Foucault, que espreita na disciplina uma estratégia de origem militar para tornar os *corpos dóceis*, ao dissociar o poder do corpo, tendo como consequência o paralelismo entre o aumento controlado das forças físicas e o incremento da dominação dos sujeitos (1975, cap. III. 1 *Les corps dociles*). Porém Kant partilha com Rousseau o louvor da disciplina, ao aconselhar a gerar na criança uma consciência relativa à limitação e às restrições que resulte das coisas mesmas, da objetividade⁷. Por isso, apenas a experiência própria e a impotência experimentada diante de ações, pretensões ou aquisições que arriscariam a vida da criança ou a segurança dos outros, são meios efetivos para frear e polir o comportamento dela. A descrição que Nietzsche fez na *Terceira Consideração intempestiva* do educador filósofo exemplar, identificado com Schopenhauer, exige uma organização das forças do ânimo que se poderia considerar próxima às indicações dadas por Kant, nas *Preleções de Pedagogia*:

Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com

⁵ Vd. Cartas sobre a educação estética do homem, carta VI.

⁶ Vd. "A educação contra a barbárie", in: Adorno (1995), pp. 156-157: "(Q)ue existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que —e isto é Freud puro— justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura. (...) Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso era direção à desgraça".

⁷ Vd. Emilio, livro II: "Que (a criança) veja a necessidade nas coisas, nunca no capricho dos homens" ou: "Não dê ao seu aluno nenhuma aula de lição verbal, pois apenas deve recebê-las da experiência", minha tradução.

relação às outras forças; eu imaginava que sua tarefa consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior (NIETZSCHE, 2004, p. 143).

Eis-nos, pois, no caso da Pedagogia segundo Kant em presença do levantamento das causas dos excessos derivados de mantermo-nos num “estado selvagem”, alheio ao cumprimento de quaisquer regras. Vejamos, antes de mais nada, qual é a relação entre as diferentes fases da educação. De início, a disciplina opõe-se à cultura (*Kultur*)⁸, que nos provê de uma destreza (*Fertigkeit*) por meio de um exercício adequado, sem ter que enfrentar os inimigos (a anarquia, a braveza, a barbárie) com os quais, porém, a disciplina deve lidar. Mas, por que a educação dos homens há de começar por um processo tão desconfiado a respeito dos primeiros movimentos do arbítrio humano, por um caminho tão aparentemente misantrópico? A resposta não é muito difícil, pois sabemos que a história da liberdade, segundo Kant, começa com o mal, enquanto a história da natureza parte do bem (*MAM*, AA 08: 115). Os primeiros passos que o homem dá no campo do uso da liberdade dele serão necessariamente errados, devido à crença no fato de ser possível para nós cumprir todo o que a vontade quer e procura, repetindo desta maneira a pretensão da razão dogmática de ser capaz de conhecer tudo, sem atentar aos limites do conhecimento possível para o nosso entendimento. Poder-se-ia dizer que a liberdade tem a sua primeira expressão numa “explosão” (*Rel.*, AA 06: 188, nota), que acarreta toda uma “moral selvagem”, para a qual é preciso encontrar os “obstáculos educativos” correspondentes, quer dizer, os que estejam mais afastados da autoridade pessoal dos pais ou dos mestres e os mais pertos das evidências fornecidas pela objetividade. Pelo contrário, o menino há de enxergar que apenas as coisas mesmas, neste caso, a realidade objetiva, com o estilo peremptório que ela costuma ter, encaminham à estreita via que permitirá à atividade humana transitar do estado de animalidade a aquilo apto à humanidade. Esta tarefa faz da disciplina uma verdadeira “educação negativa”⁹. Nesse ponto a pedagogia kantiana concorda novamente, de maneira

⁸ Numa oportuna nota a pé da KrV, A 710/B 738 Kant matiza, a pesar da tendência da língua alemã para trocá-los, os limites entre o significado dos dois termos. Em KU, § 83, AA 05: 431-432 se chama à disciplina “cultura da disciplina” (*Kultur der Zucht*), que dirige a uma “liberação da vontade do despotismo dos apetites”, que impede sermos os que escolham os objetos de desejo e tem um caráter nomeadamente negativo, ao invés do que acontece na “cultura da habilidade” (*Kultur der Geschichtlichkeit*).

⁹ Deparamo-nos com esta expressão tanto em Rousseau (*Emílio*, I, II, 112) como em Kant (*Päd.*, AA 09: 459 y 465). A KrV coloca a disciplina da razão pura como uma “legislação negativa” (A711/B739), que fornece a esta faculdade “dum sistema de previsões e dum exame de si própria”. M. Crampe-Casnabet (2005) oferece um comentário marcante sobre a função da disciplina na primeira Crítica.

espantosa, com algumas observações de Schopenhauer relativas ao processo educativo:

Crianças em geral não devem entrar em contato com todos os detalhes da vida a partir da cópia antes de conhecê-los a partir do original. Assim, em vez de nos apressarmos em colocar livros em suas mãos, façamos com que se familiarizem, passo a passo, com as coisas —com as verdadeiras circunstâncias da vida humana. Acima de tudo, deveríamos nos esforçar para apresentá-las a uma visão clara da vida real, e educá-las para que sempre derivem seus conceitos diretamente do mundo real. Devem formar tais conceitos de acordo com a realidade, e não coletá-los de algum outro local —livros, contos de fada ou opiniões alheias— para então empregá-los diretamente e já prontos à vida real. Pois, nessa situação, suas mentes estarão repletas de quimeras, e assim verão as coisas sob uma luz falsa, ou tentarão inutilmente remodelar o mundo para que se adeqüe às suas visões, trilhando caminhos equivocados não apenas na teoria, mas também na prática. É incrível a quantidade de prejuízo que se causa por semear quimeras em mentes ainda jovens, e pelos conceitos decorrentes, pois a educação que recebemos do mundo e da vida real precisará então ser empregada sobre tudo para erradicar tais preconceitos. A resposta, dada por Antístenes segundo Diógenes Laércio, também consiste nisto (VI 7): *interrogatus quatenus esset disciplina maxime necessaria. Mala, inquit, didicere* (quando interrogado sobre qual era a disciplina mais necessária, respondeu, desaprender o mau) (Parerga e paralipomena, § 373, trad. pt. por A. Cancian).

Como exposto acima, a disciplina funciona como uma espécie de “dobradiça pedagógica”, visto que põe a criança pela primeira vez em contato com o *faktum* do limite. Tais limites serão no começo restrições ou limitações externas (*Schränken*) incompreensíveis para o entendimento infantil, que apenas a reflexão posterior poderá transformar em limites (*Grenzen*), uma vez descortinado o alcance lógico que as primeiras tinham. Em analogia com a análise kantiana da situação da Metafísica, poder-se-ia dizer que, na educação do homem, da mesma maneira que na preparação do passo transcendente (*Überschritt*) (*Fortschr.*, AA 20: 273) que conduzir-nos-á do sensível ao supra-sensível, será preciso avançar com cautela. No caso da educação concretamente se deve evitar que os “impulsos (*Antriebe*) animais” (*Päd.*, AA 09: 442) progridam com tanta força que entrem em conflito com a destinação à humanidade¹⁰, quer dizer, é preciso tirar a selvageria do homem, que o mantém num estado de independência de toda lei (*Päd.*, AA 09: 442).

O motor deste abuso da razão e da liberdade do homem é o *egoísmo*¹¹, ilusão que abrange todas as faculdades superiores do ânimo, quer dizer, o entendimento, o Juízo e a razão, pois coincide com o uso perverso delas. Por isso, se visamos um amadurecimento da razão e o surgimento duma liberdade produtiva no indivíduo, é preciso interromper o

¹⁰ Vd. Refl. 1180, AA XV: 322; cfr. Refl. 1211 (AA XV: 352); 1215 (AA XV: 533), 1385 (AA XV: 604); 1454 (AA XV: 616), 1499 (AA XV: 781) y 1515 (AA XV: 859).

¹¹ O caráter cooriginário da capacidade para falar em primeira pessoa e do progresso do egoísmo é sublinhado por Kant ao começo da ApH, § 2, AA 07: 128. Mesmo que a capacidade de dizer ‘eu’ traga consigo o empecilho do egoísmo, deve atentar-se no fato de que isso constitui ao mesmo tempo a promessa da “unidade sintética da apercepção”, na qual consiste o entendimento mesmo (KrV, § 16, nota, B 134).

*progresso*¹² espontâneo destes impulsos. Por esses motivos, a disciplina funciona como único início possível de uma pedagogia que tenha que lidar com a razão em condições humanas de existência. Esta fase da educação apenas submete o educando a corretivos necessários, com o fim de controlar o vício principal dos homens, ou seja, a propensão (*Hang*) a usar as faculdades antes de ter uma consciência suficiente dos limites delas¹³. No entanto, essa tarefa da disciplina, como começo da educação, faz com que ela tenha que lidar com o fato de chegar sempre com atraso no que diz respeito ao uso efetivo da liberdade. Mas esta falta de ajustamento será corrigida, de um lado, ao olhar de frente a dimensão mais selvagem do homem com o intuito de transformá-lo num ser humano que conheça a pressão legal. De outro, essa transformação deve levar o homem a renunciar a suplantando o lugar ocupado pelas leis, o que ele faz sempre que a conduta dele esteja baseada em argumentações derivadas do *amor de si* ou *philautia*. Deste modo, a educação antes de tudo há de reprovar pretensões e interpor obstáculos, principalmente frente à inclinação já manifestada pela criança para se servir de maneira egoísta das leis, o que a faz cair, sempre que ocorra a ocasião, na dissimulação e na mentira (*Päd.*, AA 09: 484 e 489). Partindo destes pressupostos, propomos analisar em seis passos o *cultivo* da própria liberdade por meio da *disciplina*, num *oximoron* que expressa a mais difícil tarefa da educação.

1 O maior problema educativo: coadunar a submissão à coação com o uso da liberdade

Uma das primeiras inquietudes que produz a leitura das preleções que Kant dedicou à questão da educação provém do fato de que não nos deparamos nelas com um caminho que já tenha sido traçado. Pelo contrário, achamos que as seguintes linhas de Nietzsche seriam subscritas sem excessivos inconvenientes por Kant:

¹² O verbo que Kant usa neste contexto é "fortschreiten" (ApH, AA 07: 128). A noção de "ampliação" (Erweiterung) tem uma clara ambigüidade na Crítica. Este conceito pertence de maneira radical à razão, que contém uma tendência a superar o limite do sensível até atingir o campo do supra-sensível, pois este último é realmente o fim supremo da razão pura (Fortsch., AA XX: 272-273). Mas uma tal "propensão à ampliação" (Hang zu Erweiterung) (KrV, A 711/B 739; cfr. KprV, AA V: 134ss.) além dos limites da experiência dá também nome a uma operação que segue a direção oposta, ou seja, aquela que exerce um "modo de pensar ampliado" (KU, § 40, AA V: 294), descoberto ao refletir sobre o próprio juízo de um ponto de vista universal. Assim, o sentido dos termos "progresso" e "ampliação" depende dos princípios que os dirigem e animam.

¹³ "O estado selvagem ou selvageria (Wildheit) é a independência das leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a deixar-lhe sentir a coação legal" (Päd., AA IX: 442). A educação moral deve dirigir a atenção para o desenvolvimento duma "Hange der Vernunft" — frisada na "Doutrina do Método da razão pura prática" (KprV, AA V: 154) —, mais do que para o progresso de uma propensão selvagem a ultrapassar sem reparo nenhum os limites da experiência.

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida —ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar (NIETZSCHE, 2004, p. 140-141).

Seria fácil deixar nas mãos da manutenção e da disciplina a maior parte das tarefas educativas, mas o problema mais difícil continua a ser, porém, que a coação deve tentar sempre favorecer o uso da liberdade. As páginas finais da longa e densa *Introdução* das preleções de pedagogia contém várias recomendações ou diretrizes para o ensino do uso da liberdade tal que as ações da criança possam conviver com o exercício da liberdade dos outros (*Päd.*, AA 09: 453-454). Assim, a criança deverá aprender, em primeiro lugar, que pode fazer uso da própria liberdade sem restrição nenhuma, desde que não fira com ela nem os outros nem a si. Em segundo lugar, aperceber-se-á de que o cumprimento dos fins dela depende do fato que ela permite aos outros atingirem os seus. Finalmente, a coação, à qual se vê submetida, é a via que a conduzirá até ao uso independente da liberdade, quer dizer, a medir as forças dela e a restringi-las em atenção ao direito dos outros homens. Estas instruções expõem o instrumento de uma "liberdade bem regulada" (*la liberté bien réglée*)¹⁴, louvado por Rousseau no livro segundo do *Emilio*, pois o mesmo faz com que a criança fique sujeitada pelo único laço da necessidade. Esta estabelecerá quais são as ações possíveis e quais as impossíveis, da mesma maneira que será a força das coisas a encarregada de lhe negar a realização de certos atos, mas não uma "razão do dever", que o ânimo dela não está ainda preparado a receber. Pois a linguagem do dever apenas é capaz de influenciar aqueles ânimos já dispostos a receber a mensagem da razão pura prática. É importante atentar ao fato de que as medidas recomendadas para regular a nossa tendência para uma liberdade selvagem compõem uma espécie de infra-estrutura da *sociedade civil*, na medida em que o exercício da liberdade maior possível, o antagonismo das forças e a limitação recíproca dos arbítrios constituem a *quadratura do círculo* no qual consiste a natureza humana, ao conduzir até a "uma sociedade na qual a *liberdade sob leis exteriores* encontra-se ligada no mais alto grau a

¹⁴ Rousseau (1966, p. 110). Cfr. o proveitoso trabalho de C. Almir Dalbosco (2004), p. 1345: "(A) disciplina não pode ser confundida com adestramento. Neste sentido, 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 a sua ação e o mundo. Trata-se de uma vontade que quer tudo, agindo simplesmente de acordo com seus caprichos e inclinações".

um poder irresistível, ou seja, uma *constituição civil* perfeitamente *justa*" (*Idee*, quinta prop., AA 08: 22).

Tais recomendações político-morais concordam com a advertência preliminar que Kant ofereceu na apresentação das aulas e matérias a serem dadas durante o curso 1765-66:

Toda a instrução da juventude tem em si o inconveniente de sermos obrigados a antecipar-nos aos anos com a perspectiva orientadora (*Einsicht*) e, sem esperarmos pela maturidade do entendimento, temos de dar conhecimentos tais que, segundo a ordem natural, só poderiam ser compreendidos por uma razão mais exercida e experiente. Daí nascem os eternos preconceitos das escolas, os quais muitas vezes são mais tenazes e mais absurdos do que os vulgares, e a verbosidade precocemente sábia do jovem pensador, que é mais cega do que qualquer outra presunção e mais incurável do que a ignorância. (...) A regra de conduta é pois esta: antes de tudo, amadurecer o entendimento a acelerar o seu crescimento, exercendo-o nos juízos de experiência e tornando-o atento ao que podem ensinar-lhe as sensações dos seus sentidos comparadas entre si. A partir destes juízos ou conceitos, deve ele tentar não um salto audacioso para outros mais elevados e mais distantes, mas chegar lá através da senda natural e trilhada dos conceitos inferiores que, pouco a pouco, o conduzem mais longe; mas tudo isso conforme com aquela capacidade de entendimento que o anterior exercício deve ter necessariamente produzido nele, e não segundo aquela que o professor percebe ou crê perceber em si mesmo e que falsamente supõe existir também no seu ouvinte. Em poucas palavras, ele não deve aprender *pensamentos*, mas aprender a *pensar*; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo (AA: II 305-306).

Schopenhauer respalda uma tese bastante similar ao advertir acerca dos riscos que têm ao inverter a disposição dos conceitos abstratos e as intuições sensíveis na primeira formação do infante, pois este método gera uma recalcitrante incapacidade para aplicar o aprendido ao mundo real:

Familiarizar-se com o mundo pode ser definido como o objetivo de toda educação; segue-se que devemos ter um cuidado especial com o início desse processo, para assim adquirirmos o conhecimento *em sua ordem correta*. Como demonstrei, isso significa principalmente que as *observações particulares* de cada coisa devem vir antes das *ideias gerais* a seu respeito; além disso, que ideias estreitas e limitadas virão antes das mais abrangentes; e também que todo o sistema de educação seguirá os passos que as próprias ideias precisam dar no curso de sua formação. (...)

Assim, deveríamos tentar entender a seqüência estritamente natural do conhecimento, para que então façamos a educação acompanhá-la metodicamente, e assim as crianças tornem-se familiarizadas com a marcha do mundo, sem ter suas mentes abarrotadas de ideias equivocadas, que muitas vezes jamais conseguirão abandonar. Se esse procedimento fosse adotado, deveríamos ter um cuidado especial em evitar que crianças utilizassem palavras que não compreendem claramente. Mesmo crianças têm freqüentemente a tendência fatal de se satisfazer com palavras em vez de tentar entender as coisas — um desejo de decorar frases capazes de tirá-las de dificuldades quando necessário. Tal tendência ainda permanece depois que crescem, e essa é a razão pela qual o conhecimento de muitos eruditos é mera verborragia. Entretanto, o empenho essencial deve ser para que as observações particulares venham antes das ideias gerais, e nunca *vice versa*, como é o caso normal e infelizmente; como se uma criança viesse ao mundo a partir dos pés, ou um verso fosse escrito a partir da rima! O método corrente consiste em enxertar ideias e opiniões — que são, no estrito senso da palavra, *preconceitos* — na mente da criança, enquanto esta ainda possui um repertório muito limitado

de observações particulares, e ela então aplica esse aparato de ideias-prontas às observações particulares e à experiência. Em vez disso, as ideias gerais e os julgamentos deveriam ter se cristalizado a partir das observações particulares e da experiência. Ao ver o mundo por si próprio, o indivíduo tem uma percepção rica e variada que não pode, naturalmente, competir com a brevidade e rapidez do método que emprega ideias abstratas para finalizar o assunto rapidamente por meio de generalizações. Será necessário um longo tempo para corrigir essas ideias preconcebidas, uma tarefa que talvez nunca seja concluída. (...)

(D)everíamos cuidar para que as crianças fossem educadas dentro de parâmetros naturais. Só devemos introduzir conceitos nas mentes das crianças por meio da observação, ou ao menos verificá-los dessa maneira. Como resultado, a criança assimilaria poucos conceitos, mas estes seriam bem fundamentados e precisos. Aprenderia então a medir as coisas não por critérios alheios, mas pelos próprios; e assim se esquivaria de um milhar de preconceitos e caprichos, os quais não precisarão ser posteriormente erradicados pelas valiosas lições da escola da vida. Desse modo, sua mente estaria desde sempre habituada a uma visão clara e a um conhecimento profundo; empregaria seu próprio julgamento e teria uma visão imparcial dos fatos (SCHOPENHAUER, § 373).

Segue-se disso que a criança receberá um trato que ultrapassa as capacidades presentes dela ou, em outras palavras, o educador relaciona-se com o educando não tendo como referência o *estado presente* dele, mas a *imagem* do que ele pode chegar a ser no *futuro*. Só se educa desde a previsão (*Vorsehung*) de um desenvolvimento o mais completo possível das disposições e faculdades humanas. Por isso é preciso que o discurso kantiano integre o ponto de vista que a Natureza teria sobre esse mesmo desenvolvimento, pois nela acobertam-se longas sequências da história humana: a Natureza não corresponde à figura de um *intruso* — não é um argumento *ad hoc* — nem acarreta consigo um *argumento de autoridade*, mas assinala o curso que as ações dos homens mesmos têm que trilhar no porvir. Este trato dirigido ao *animal racionabile* (*ApH*, AA 07: 321) é o único modo que se coaduna com a dignidade do estatuto racional dele.

2 A transformação da animalidade em humanidade.

A disciplina intervém no espaço educativo ao advertir que o homem é o único animal que carece de instinto. Também poderíamos matizar essa afirmação ao dizer que, embora ele tenha certos instintos (*Antriebe*) indestrutíveis e irrenunciáveis, como a vontade de alimento e de sexo, esta ordem de forças anímicas não é capaz de resolver nenhum dos problemas com os quais a existência humana se depara no mundo. Na ficção relativa ao primeiro desenvolvimento da liberdade no gênero humano que Kant apresenta no *Início conjectural duma história humana* (*MAM*, AA 08: 111s.) torna-se essencial assinalar a influência que a

razão mostra ter sobre o instinto para a nutrição e o instinto sexual. No primeiro caso essa ascendência faz surgir duas exigências novas, antes desconhecidas para o homem, quer dizer, a concupiscência (*Lüstertheit*) e a voluptuosidade (*Üppigkeit*), enquanto no segundo caso a abstenção (*Weigerung*) e a decência (*Sittsamkeit*) são as condutas mais benéficas para a sociedade, que tende a tolerar antes os excessos do primeiro apetite do que os do segundo. Este conto antropológico kantiano parece dizer-nos que a história humana começa no momento em que a exuberância da tendência para a nutrição se vê contrabalançada pela repressão da segunda, da qual Cícero falava em tom de louvor numa carta das *Familiares* (IX 22). A abstenção é um ardil que nos permite passar dos estímulos apenas sensíveis aos ideais, de modo que um rude desejo animal se transforme paulatinamente numa espécie de *amor ludens*, que fabricará os seus próprios fantasmas, enquanto a decência fixa um limite entre a animalidade e a humanidade que não aceitará recuo. Desse modo, o nojo (*Ekel*) produzido pelas condutas e palavras que deixam espreitar o que ainda resta de animal no homem (*ApH*, § 12, AA 07: 149), pois são habituações — *assuetudines* — contraídas por um ser racional que procura armadilhas a fim de evitar todo esforço anímico e intelectual, mostra-se como uma espécie de escândalo contrário ao “contrato” que o ser racional finito que somos já assinou com a sábia Natureza. Uma das mais importantes cláusulas dele continha a renúncia definitiva a voltar à animalidade em busca do paraíso perdido.

Visto que este processo de contaminação entre apetites e razão não enveredará por si próprio para nada de positivo, a natureza humana deve procurar meticulosamente evitar a mistura entre instinto e razão e, ao contrário, favorecer a mais potente dissolução química dos componentes dela. E quando esse tipo de discurso aparece no ânimo, surge o mais recalcitrante inimigo da educação. Não surpreenderá que a disciplina tenha a tarefa de impedir que os impulsos animais — como já aconteceu à sensibilidade no plano do conhecimento — arrasem a disposição do homem à humanidade e à moralidade. Isto geralmente não acontece de modo violento, mas por meio de um sistema de enganos e ilusões, no qual o sujeito se baseia para tentar justificar os seus argumentos. A primeira operação que esta fase educativa há de realizar é a de reconduzir o ânimo do infante desde a independência com respeito às leis até a submissão às leis da humanidade. Consequentemente será importante que a emancipação (*Entlassung*) do homem do seio materno da natureza esteja ligada com o reconhecimento da igualdade que ele mantém com todos os seres racionais (*MAM*, AA 08: 114). Se bem que esta

transição permita saborear uma liberdade que o sujeito não trocaria nunca pelo regime no qual ele vivia antes, quer dizer, um estado de servidão sob o senhorio do instinto (*MAM*, AA 08: 112), ela acarreta as dores esperáveis de uma "expulsão do Paraíso". Entre estas destacam a defasagem entre a destinação do homem e aquela do cidadão, um problema de difícil solução, até ao extremo de considerar-se que a única saída consiste em tornar os jovens conscientes da sua persistência. De fato, Kant marca nesse texto que ainda não ocorreu uma cultura que tenha tido como alvo uma educação que coadune as exigências do homem com as do cidadão (*MAM*, AA 08: 116). Mas a razão lhe move (*antreiben*) a suportar a fadiga e o ouropel, sem refletir sobre a morte de si próprio, pois a essência dele consistirá apenas naquilo que atinja por meio de ações. Só desta maneira ganhará espaço suficiente, contra as propensões sensíveis, uma "propensão racional" (*Hange der Vernunft*) (*KprV*, AA 05: 154) que fará os levantamentos mais sutis quando um problema prático é proposto. Esta propensão prova que a moralidade atingirá maior força no coração humano, também de um ponto de vista retórico, quanto mais pura for a exposição do exemplo fornecido, enquanto a mistura de móveis é um obstáculo para que a lei moral tenha a máxima influência no coração humano, despertando na criança a vontade de querer se conduzir da mesma maneira (*GMS*, AA 04: 411, nota).

3 A utilidade positiva de uma "educação negativa"

No texto sobre as grandezas negativas, Kant chama as *proibições de "mandatos negativos"* e as *punições, "recompensas negativas"* (*Neg. Gross.*, AA 02: 184). Por motivos idênticos, qualifica a disciplina de "educação negativa", expressão presente tanto em Rousseau (*Emilio*, l. II, pp. 112-113) quanto em Kant (*Päd.*, AA 09: 459 e 465). Por motivos que já foram mencionados, devemos entender a disciplina em contraste com a cultura, que não tem o caráter polêmico da primeira. De fato, espera-se da disciplina que freie a tendência para se afastar de certas regras, enquanto a cultura forneça habilidade ou destreza específicas, sem se cuidar do que houver antes. À diferença de Rousseau, Kant enfatiza os rasgos mais polêmicos desta parte da educação, que concentraremos em dois paradoxos. Primeiramente, esta educação negativa parece ser uma perda de tempo, no entanto é a única maneira de ganhá-lo, pois não haverá nenhum alargamento (*Erweiterung*) (*KrV*, B XXIV-XXV) até a esfera prática, senão começarmos a interromper, do mesmo modo que a polícia o faz, o passo

a reivindicações inaceitáveis, o que quer dizer, senão começamos a apertar um uso egoísta da liberdade, com o fim de propiciar um uso dela que seja compatível com as ações de outrem. Em segundo lugar, a reprovação de um uso da liberdade que já está a produzir-se é o único começo possível para uma pedagogia que tem de lidar com a razão em condições humanas, ou seja, finitas, de existência. Trata-se do corretivo imprescindível da propensão humana a fazer uso das faculdades antes de termos consciência dos limites delas. Por isso chega sempre com atraso com respeito ao uso efetivo da liberdade. No entanto, essa discordância é necessária, visto que "não se amadurece jamais para a razão senão por meio das tentativas próprias (que cada um deve ser livre de poder fazer)" (*Rel.*, AA 06: 188, nota). Devemos aceitar, depois de atentar ao que antecedeu, que a correção venha depois da transgressão e do excesso. Outra disposição do caminho que a educação tem que trilhar fracassaria e, sobretudo, seria desconforme com os dados sobre a natureza humana fornecidos pela Antropologia prática.

4 A purificação educativa: o projeto de remoção dos obstáculos que afastam o homem do cidadão

Sabemos pelo diálogo *O sofista* de Platão (229 d-231 e) que a refutação é a melhor das purificações discursivas, já que o convencimento e a decorrente vergonha do interlocutor, perante as opiniões passadas, tiram aquelas opiniões erradas dele da maneira mais efetiva. Uma posição semelhante baseia-se na ligação entre o acontecimento da correção e o despertar da consciência do erro no sujeito que foi vítima dele, porquanto ele não tinha percebido um elemento decisivo para a tese que susteve com teimosia. Kant afirma que a formação da razão humana há de proceder socraticamente, seguindo as regras da catequética (*Päd.*, AA 09: 477), dado que só deste modo a criança extrairá do interior dela conteúdos que nenhum mestre poderia introduzir nela. Precisamente esta confiança na transformação interna dos educandos exorta a antepor como primeira fase educativa uma recusa radical de toda vontade de querer fazer com que tudo gire em torno de nós. Este equilíbrio entre coação e liberdade impede que a disciplina seja escravizadora. Pelo contrário, a pressão exercida para levar a criança ao uso prudente das próprias forças e faculdades, a fim de coaduná-las o mais possível, deve ser vigiada sempre para não lhe impedir a sensação de liberdade própria (*Päd.*, AA 09: 459). Nem convém quebrar a vontade das crianças. É preferível, porém, dirigi-la para que elas cedam diante dos obstáculos naturais que lhes sejam interpostos (*Päd.*, AA 09: 478-480). Pois

contrariar por princípio a vontade infantil gera nas crianças rancor e ódio, em nenhum caso produz docilidade. A causa é fácil de reconhecer, visto que a natureza humana recusa todo tratamento mecânico e nem nossa razão nem nossa vontade se deixam encaminhar por meios não lógicos, por exemplo, em nome de obscura autoridade que recusasse dar razões das exigências que está a impor. Um bom exemplo dos prejuízos que traz consigo a submissão dos jovens a uma disciplina dogmática aparece na "Disciplina da razão pura" da *KrV*, onde lemos que lhes ocultar os fundamentos dialéticos que envolvem o defensor da existência de Deus e o ateu numa antinomia absurda, mas útil para o juiz crítico, apenas propiciará que os jovens "bebam a grandes tragos o veneno que corromperá dogmaticamente os princípios deles" (A 754/B 782).

5 A correção do egoísmo: o caráter ideal e cosmopolita da educação.

Seria à toa reportar-se a uma aplicação precoce da disciplina caso não houvesse na natureza humana uma propensão à liberdade (*Hang zur Freiheit*) (*Päd.*, AA 09: 442-443) que apele à inteira história do gênero humano, pois num sentido cronológico é essa propensão que se impõe. Só se confrontamos essa propensão com o progresso feito pelo gênero humano começaremos a abrigar esperanças relativas ao endereçamento moral do indivíduo. Pois a chave desse encaminhamento está no estabelecimento de laços de dependência com a comunidade humana, cuja condensação transcendental contém precisamente os juízos estéticos de reflexão e a comunicabilidade universal do sentimento de beleza que expressam. Porém, o primeiro fenômeno prático que se forma no ânimo da criança é o *egoísmo*, quer dizer, a vontade de fazer depender toda consideração sobre a verdade, a beleza e o bem daquilo que quer forme parte das nossas propriedades, quer seja benéfico para nós (*ApH*, § 2, AA 07: 128-130). Nessa perspectiva tão obtusa baseia-se o ideal sonhado da felicidade, o que explica o fato de que o princípio da própria felicidade¹⁵ esteja em regime de contradição prática com a moralidade relativamente ao fundamento de determinação da vontade (*KprV*, § 8, Teorema IV, Obs. II). O choro da criança nos primeiros meses de vida anuncia justamente a aspiração de liberdade que ela tem (*ApH*, § 82, AA 07: 268). Nenhum outro animal tem representação desta ideia ao ser coagido e sentir-se incapaz de se servir dos próprios membros. Na densa e marcante nota desse mesmo § da *ApH*, Kant repara, primeiramente, no

¹⁵ Vd. *KprV*, AA 05: 124; *GMS*, AA 04: 417; *KrV*, A 806/B 834 e *KU*, § 83, AA 05: 430.

fato de que esta conduta do *infans* não manifesta um sentimento de mal-estar que tenha uma origem física, mas é derivado da "Ideia obscura da liberdade" (*eine dunklere Idee von Freiheit*), ou de uma representação análoga a ela, que experimenta como injustiça todos os obstáculos com que possa se deparar. Em segundo lugar, o impulso (*Trieb*) que a criança mostra para impor a própria vontade, até levar-lhe a considerar todo impedimento como uma ofensa, faz reluzir uma malícia que os pais devem punir sem paliativos. Finalmente, é interessante observar as brigas das crianças, à diferença dos jogos com que brincam as crias de outras espécies animais, como se certo conceito do *Direito* começasse a se desenvolver no ânimo das primeiras de maneira simultânea com a *animalidade*. Segundo Kant, o conceito de *Direito* surge imediatamente do conceito de liberdade externa, mas as dificuldades surgem ao aperceber que a interpretação imediata que a criança faz, por exemplo, da justiça, se baseia numa concepção que outrem não partilhará nunca¹⁶. Por isso, o mais difícil é fazer de modo que os arbítrios de uma comunidade humana possam convir sem recearem ser agredidos uns pelos outros. Esta liberdade é um "direito único, originário, que corresponde a todo homem em virtude da humanidade dele" (*MS, Rechtsl., AA 06: 238*). Kant procede a uma análise extremadamente meticulosa da chamada "paixão de justiça", pois este sentimento esconde uma radical deturpação da razão e da liberdade. Assim, será preciso distinguir entre o apetite de convir com o próximo numa relação na qual o *Direito* distribui a porção legitimamente correspondente a cada um, signo da liberdade do arbítrio, e o apetite de justiça em benefício próprio. Neste segundo caso, se bem que o discurso diga respeito ao apetite de justiça, trata-se na realidade de um "impulso sensível do ódio", quer dizer, que não se dirige à injustiça cometida em geral, mas apenas àquela que foi cometida contra nós, só aquela que padecemos em primeira pessoa. Dessa maneira, deparamo-nos na base desta inclinação com uma Ideia, que se vê aplicada de modo egoísta, transformando a vontade de justiça em paixão de ressarcimento. Uma nota à margem da *ApH* contribui nomeadamente a esclarecer como é que acontece esta deturpação das representações racionais:

Liberdade, lei (do *Direito*) e faculdade (pela ação) não são meras condições, mas também objetos duma faculdade de desejar tensionada até atingir a paixão, onde a razão prática se submete à inclinação ao proceder segundo máximas (*ApH, § 82, H, AA 07: 270, nota à margem*).

¹⁶ Os cursos sobre a Antropologia, como a *Menschenkunde* (*AA 25: 869-870*), propõem como exemplo de juízos que decorrem na obscuridade do ânimo aqueles que mostram tolerância em certos casos de vingança privada. Neles o sujeito espectador parece compreender os motivos que levaram até a doídice a uma pessoa gravemente ofendida ou vítima duma agressão.

Ao tornarmos conteúdos racionais em objetos da nossa faculdade de desejar tensa até ao estado da paixão, submetemos a razão prática a uma inclinação que procede de maneira racional, mas no sentido mais malversado possível. A conduta infantil evidencia que a vontade humana pretende desfrutar de uma liberdade incondicionada, não só com o objetivo de ser independente de outrem, senão pelo afã de dominar, mesmo os seus iguais (*ApH*, "O caráter do gênero", AA 07: 327-329). O que quer dizer que o homem é um animal que precisa de um senhor (*Ideia...*, sexta prop., AA 08: 123). Pois ele experimenta uma espécie de cisão entre a tendência a socializar-se, sobretudo pelos efeitos benéficos que este comportamento traz consigo para o desenvolvimento das forças singulares, e a tendência simultânea para individualizar-se, porquanto "encontra em si próprio a insociável propriedade de querer dirigi-lo totalmente segundo o querer próprio e, daí, espera resistência por todos os lados" (*Ideia...*, quarta prop., AA III: 120-121). Este é o caminho que se deve trilhar para que os talentos e o gosto alcancem um desenvolvimento o mais amplo possível e para que o esclarecimento e as tarefas dele se elevem. Mas isso necessita um modo de pensamento que transforme uma rude distinção moral em princípios práticos determinados.

6 A herança da disciplina: obediência, sinceridade e sociabilidade ou os fundamentos do caráter do futuro cidadão

Embora que não seja recomendável falar à criança sobre o dever ou outros conceitos da razão prática, da mesma maneira que é reprovado envergonhá-la, a teoria pedagógica de Kant exige que o educador ajude a conformar uma mínima, mas sólida, estrutura de caráter no educando (*Päd.*, AA 09: 481 ss.). Os elementos que integram este caráter são, primeiramente, a *obediência* (*Gehorsam*), que há de ser absoluta no começo, passando depois a manifestar-se como voluntária. Diante desta capacidade que a criança deve desenvolver deparamo-nos com a *punição* (*Strafe*), que apenas como último recurso será de natureza física. Relativamente às punições físicas que não se limitam a recusar à criança as coisas que reclama para si, ligadas às punições morais, Kant previne contra a formação de uma *indoles servilis*, caso as humilhações sejam inúmeras, assim como de uma *indoles mercennaria* (*Päd.*, AA 09: 482), no caso de o educando receber recompensas em contrapartida pela boa conduta mostrada, pois o ânimo do jovem aprenderá a calcular — a fazer uso da lógica — antes de compreender e respeitar o sentido dos termos práticos. Assim, se considerará participante num jogo, cujo

sentido não é o que lhe interessa, e pretenderá acumular o maior número possível de recompensas como quem acumula bilhetes para um sorteio.

Em segundo lugar, Kant frisa a *veracidade* (*Wahrhaftigkeit*), quer dizer, "o rasgo fundamental e o essencial dum caráter" (*Päd.*, AA 09: 484). Visto que mentir "torna o homem objeto de desprezo geral" (*Ibid.*), que apaga todo respeito e credibilidade que puder ter diante do próximo, não deve espantar o fato de que Kant condena sem contemplações um comportamento similar (*MS, Tugendst.*, § 9, AA 06: 429). A recomendação que oferece para enfraquecer os progressos da mentira nas crianças encomenda renunciar aos açoitamentos e aos tabefes, pois esses meios apenas acordam rancor. Eles serão incapazes de atingir os efeitos positivos do *desprezo* (*Verachtung*), quer dizer, um *respeito negativo*, um *des-respeito* que comunica claramente à criança que ela será definitivamente banida da comunidade humana caso continue agindo dessa maneira. Não em vão, a *sociabilidade* é a última qualidade das quais o caráter infantil tem que dispor, aquela que está mais perto das capacidades do cidadão e não só da criança e do jovem: ela tem o intuito de torná-lo um membro útil para a comunidade. A fim de conformá-la, os professores devem prestar atenção para não manifestar preferência nenhuma pelos talentos de alguns alunos em detrimento de outros. Também para banir a presença da *vaidade* (*Eitelkeit*) entre os companheiros. É claro que o isolamento da criança é o instrumento dos pedagogos incapazes, que crêem ter findado com o problema uma vez tendo sido apagada a fonte dele. Além disso, temos de levar em conta que o fim da educação não é nunca em Kant apenas *pragmático* — veja-se o trecho do *Jakob von Gunten* citado ao início —, mas *cosmopolita*¹⁷. O rapaz deve formar para si intenções cosmopolitas (*weltbürgerliche Gesinnungen*) (*Päd.*, AA 09: 499), quer dizer, ele deve interessar-se e alegrar-se pelo bem universal (*Weltbeste*), ainda que este não coincida com o benefício da pátria dele ou com o próprio proveito.

Tendo em vista o que foi dito anteriormente, é necessário reconhecer que a disciplina não é ainda educação prático-moral, mas também que sem um vestibulo semelhante essa fase

¹⁷ Vd. Almir Dalbosco (2004), p. 1350: "A educação entendida como ideia evita (...) que o termo "realização" seja compreendido somente no sentido histórico de concretizar ou alcançar uma meta ou um estado social desejados. Também evita, por sua vez, sua simples redução a uma premissa empírica, no sentido de que sua própria "existência" devesse ser verificada na "realidade", embora, neste caso, tanto existência como realidades devessem ser devidamente esclarecidas. Neste sentido, o termo "realização" desempenha uma função normativa, na qualidade de ideal regulador da própria relação entre filosofia prática e pedagogia. Não quer dizer, por isso, uma simples aplicação dos postulados da filosofia prática ao processo pedagógico".

educativa se adiará *sine die*, pois a disciplina toma as medidas oportunas para corrigir o uso selvagem da liberdade, ao propiciar um uso civil dela. Embora haja uma oposição real entre as tarefas da disciplina e da moralização, a ligação que manifestam é mais estreita do que aquela que a cultura tem com respeito à última. As negações e recusas da coação disciplinada que acostumam a criança à submissão não compõem uma etapa meramente mecânica. Pelo contrário, essa conduta põe em evidência, no trato com outrem, que é imprescindível conviver no mesmo espaço com outros indivíduos que também querem cumprir os fins deles. De fato, a disciplina é a primeira a dar a lição do que é um limite, ao prover a criança duma manifestação fática dela, a modo de obstáculo. Como vimos acima, é inevitável que junto à animalidade infantil se desenvolva um conceito de direito pervertido de maneira egoísta, quer dizer, o uso da própria liberdade precederá à compreensão dos limites que se devem respeitar. Por isso mesmo, a disciplina recebeu a encomenda de educar na via crítica, o que ela leva a cumprimento ao dispor um cenário em que se experimenta a coação física no uso comum do espaço. Apenas com o transcorrer do tempo essa coação transformar-se-á em coação lógica e moral, mas para os seres racionais sensíveis como nós não haverá outro começo da pressão disciplinada. E convém não esquecer que a experiência anímica do sentimento de *respeito* pertence ao tipo de coação mencionado em último lugar.

Referências

ADORNO, Th., *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra Editora, 1995.

ALMIR DALBOSCO, C., "Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant", *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, nº. 89, pp. 1333-1356, 2004.

CALLEJO HERNANZ, MARÍA JOSÉ, "La educación por venir del viviente inclasificable. Coordenadas ontológicas del problema de la educación del individuo en la Pedagogía de Kant", apresentada no Seminário de pesquisa "Razón, Libertad y Educación. Una discusión a partir de Kant", 19-21 de outubro de 2009, Faculdade de Filosofia (UCM), *e-prints UCM*: <http://eprints.ucm.es/10367/>

CANGUILHEM, G., *Le normal e le pathologique*. Paris: PUF, 1966.

CRAMPE-CASNABET, C., "Le concept de discipline: Hobbes et Kant", in: Foisneau, L./Thouard, D. (éds.), *Kant et Hobbes. De la violence à la politique*. Paris: Vrin, pp. 87-96, 2005.

FOUCAULT, M., *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.

KANT, I.: *Kants Gesammelte Schriften*, Bd. 1-22, (Hrsg.). Berlin: Preussische Akademie der Wissenschaften, 1900ff.

NIETZSCHE, F., *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

PHILONENKO, A., "Kant e le problème de l'éducation", em: Kant, *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1966.

ROUSSEAU, J.-J., *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, 1966.

SCHOPENHAUER, A., *Parerga e paralipomena*, § 373, <http://ateus.net/ebooks>

WALSER, M., *Jakob von Gunten*. Madrid: Siruela, 2009.