

Um diálogo entre a educação moral e o esclarecimento em Immanuel Kant

W. C. Silva

Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 49100-000, São Cristóvão-Se, Brasil

cws22@msn.com

(Recebido em 22 de junho de 2011; aceito em 21 de dezembro de 2011)

O artigo em pauta é dedicado à compreensão da pedagogia de Immanuel Kant, que é considerado como o último grande filósofo dos princípios da era moderna e que fundou as bases do esclarecimento, ou seja, "a saída do homem da sua minoridade [...] a incapacidade de fazer uso do seu próprio entendimento". A educação, na visão de Kant, é o esclarecimento, no sentido de que dissemina propostas pedagógicas e só é eficaz se não ocultar este fato e se propuser a um processo amplo de conhecimento baseado numa educação moral.

Palavras-chave: Pedagogia; Educação; Esclarecimento

The article in question is dedicated to the understanding of the pedagogy of Immanuel Kant, who is considered the last great philosopher of the principles of the modern era and laid the foundations of enlightenment, "the exit of his minority [...] the inability to make use of their own understanding." Education, in the view of Kant, is to clarify, in the sense that disseminates educational proposals and is only effective if it does not hide this fact and proposes a broad process of knowledge based on moral education.

Keywords: Pedagogy; Education; Enlightenment

1. INTRODUÇÃO

Sempre que a consideração de "algo a ser", ou "sendo como tal" (grifos nossos), serve à aplicação de crítica, independentemente de sua contundência, cremos ser necessário empregar um raciocínio menos vaidoso ou pelo menos mais aberto à perspectiva de que somos falíveis a ponto de nos acharmos impecáveis. Não somos uma decisão consciente que tomemos para nós mesmos; somos produto e, como tal, amplamente afeitos à rotulagem mais oportuna.

Immanuel Kant, filósofo representante do iluminismo, indiscutivelmente um dos seus pensadores mais influentes, com bases intelectuais fundadas num amplo repertório de saberes, não foi, ao contrário do que muitos tentam impingir ao conhecimento comum, o destruidor de metafísica, tampouco um infiel capaz de contrariar, sem embasamento crítico, dogmas católicos.

Sua razão sempre o impeliu a constituir um ideal racional-transcendental que não confrontasse homem e Deus. Homens são passíveis de rotulagem, e Deus não está circunscrito à compreensão dos rótulos; portanto, alocar-se devidamente o pensamento acerca de um e de outro gerou, inclusive, durante extenso período, a proibição de lecionar e de falar sobre religião.

Assim colocado, tem-se que, ao falarmos de "algo a ser" ou de "algo sendo como tal", há de compreender-se a própria dinâmica de como vir e de como ser, pois condições derivam das relações, sobretudo, das de poder. Vir a ser e ser são situações servis, completa e irrefutavelmente associadas ao conhecimento. Não obstante, Santos (2005, p. 30) adverte que "o fato de que o conhecimento tenha seu início na experiência (*a posteriori*) não significa que ele seja uma simples derivação dela".

E não é.

Basta que coloquemos exemplos como a problemática de Deus ou da alma, e estaremos defronte de um repertório imaterial; logo, não concernente ao âmbito teórico da razão. Deus não é uma experiência que se valide ou refute. Na visão de Kant, o conhecimento habita o âmbito moral das coisas. Ademais, se não são constituídos de um sentido moral de edificação

intelectual e social, e sim da sua falta, logo podem ser considerados indivíduos não esclarecidos e condenados à minoridade.

2. EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO, OU O ESCLARECIMENTO PELA EDUCAÇÃO

Conforme Immanuel Kant, o “esclarecimento é à saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (in: BUZZI e BOLT, 1985, p. 100).

Na concepção kantiana, o homem é culpado por sua minoridade não por faltar-lhe esclarecimento (preferimos a expressão “discernimento”), mas por faltar-lhe poder de decisão e coragem. Para o pensador, “a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens [...] continue de bom grado menores durante toda a vida” (BUZZI e BOLT, 1985, p. 100).

Ao pensarmos em indivíduos preguiçosos e covardes, vemo-nos diante de uma fenomenologia muito mais intrincada do que possa parecer, pois, em comum, tais adjetivações têm a imobilidade. Quando imóveis, os indivíduos em nada contribuem para obtenção de conhecimento, tampouco para sua disseminação. Do mesmo modo, a imobilidade não recepiona informação, não acondiciona em si nenhum elemento capaz de promover transformações; portanto, a imobilidade é um fim em si mesma. Neste aspecto, Buzzzi e Bolt (ibidem, p. 102) exemplificam:

[...] a imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e, além do mais, perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranqüilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas [...]

Pensar em uma sociedade incapaz de subverter a própria ordem contrária à natureza — ou seja, colocar-se em movimento, transmutar-se para sobreviver — é deparar-se com a própria personificação da alienação. Pensar tal intelecto vazio de vontades e desejos, impreciso no sentido de saber-se, mas não sentir-se, é indispor-se à vida e aos valores que dela derivam naturalmente — a saber, liberdade e evolução. Aprender, obter conhecimento pela via educacional, opõe-se radicalmente ao conceito de preguiça, pois educação é justamente fluidez e movimentação, condicionantes tão necessárias ao progresso em geral.

A educação é o vetor do progresso, ela fornece a base para a esperança num plano conjunto da evolução humana, de um progresso geral rumo ao melhor. O valor nela depositado é traço importante da modernidade [...] (MENEZES, 2000, P. 114).

John Locke já deixava claro que a educação faz a diferença entre os homens. Enquanto “produto genuíno da humanidade”, ela serve a cada indivíduo na proporção em que serve ao todo. É simples imaginar o todo sem o sujeito: nada. Não há a menor possibilidade de se constituir o todo sem cada uma das partes que o possam construir. Ao participar do construto do conhecimento, o indivíduo se liberta de uma condição menor, diferencia-se dos outros animais, não pela força bruta, mas pelo esmero do conhecimento adquirido.

Se, ao contrário dos outros animais, o homem permanece em constante estado de aprendizado, é porque o saber completo é inatingível e, no entanto, vivemos para alimentá-lo ainda mais. Isso, de fato, é mobilidade. Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (1999, p. 15) observa:

[...] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres ruins de seus educandos [...] mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até onde nos levariam as nossas disposições naturais [...].

O que podemos deduzir é que existem gradações de preguiça e covardia. Um mestre ruim deixa de amalhar conhecimento e insiste em transmitir conteúdos que não mais atendem às exigências socioculturais de um dado momento histórico. Ele o faz por preguiça ou em função da negligência da qual foi vítima? O conhecimento é transformável e transmissível, quaisquer obstáculos o põem em risco, como também aqueles que dele se sirvam.

Por outro lado, a realização do conhecimento não pode sucumbir à interposição de obstáculos. Todo conhecimento é, antes de tudo, uma ideia, e uma ideia só é realizável se considerada à superfície dos fatos. Kant, a respeito, adverte que “em primeiro lugar, basta que a nossa ideia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos não sejam absolutamente impossíveis de superar” (ibidem, p. 17). A negligência seria, grosso modo, intransponível, pois ato pretérito, irrecorrível. Seus efeitos, porém, são absolutamente contornáveis, desde que nos convençamos da necessidade de retomar a busca pelo conhecimento.

A educação é esclarecimento no sentido de que dissemina propostas pedagógicas e só será eficaz se não ocultar este fato e se propuser a um processo amplo de conhecimento e de reconhecimento de práticas que, perpetradas, possam desvirtuá-la. É imprescindível que o conhecimento não seja negligenciado, que se renove constantemente, e que incorpore novos conteúdos frequentemente.

Tal movimentação ou dinamismo é que impregna a educação com o ideal da cidadania que, em linhas gerais, deriva da atividade social e política do indivíduo. Quer se queira ou não, a verdade é que há junto ao imaginário humano o entendimento que existam classes de cidadãos. Cidadãos mais influentes politicamente ou em melhor situação socioeconômica desfrutam mais abundantemente das benesses produzidas pela sociedade.

O conceito de cidadania reporta-se a uma dupla matriz histórica: a de uma prática política, cujo referencial antigo é a *polis* grega, e a de um ato político de Declaração de Direitos, cujo referencial moderno é a Revolução Francesa (1789). Portanto, o conceito de cidadania traduz, ao mesmo tempo, um direito e o exercício desse direito. Sem este, aquele é mera fórmula retórica.

A cidadania, embora invariavelmente relacionada aos ditames democráticos, é usada por todas as correntes de pensamento. Sua conceituação deve considerar o contexto social vigente, o que lhe atribuirá características próprias que se diferenciam conforme o tempo, o lugar, e, sobretudo, as condições socioeconômicas existentes.

Enquanto num contexto desenvolvido a cidadania é vista com ênfase nos direitos políticos, num contexto onde as noções de desenvolvimento ainda se atrelam às condicionantes da própria prática política, a cidadania submete-se à forma como se compreende e se pratica a autonomia e a própria democracia. É a relação dialética entre tais fundamentos que a definirá.

Assim, superar a clássica posição periférica é imprescindível para a conquista da autonomia; do contrário, toda a realidade socioeducacional estará alinhada estruturalmente ao centro hegemônico, que, através da indústria cultural, impõe padrões de consumo, de valores e de ideologia. Tem-se, portanto, instalada a primeira relação: cidadania diz respeito à autonomia de uma sociedade, no sentido de a mesma ter condições de traçar suas políticas.

Mais recentemente, surge uma crescente preocupação em educar-se para a cidadania, numa clara manifestação de repúdio por parte da sociedade com relação às diferenças sociais e ao que delas se extraia. A educação representa um meio poderoso de se obter discernimento e, até onde

sabemos, configura-se como instrumento de controle político-ideológico. Não nos referimos à maioria dos educadores, mas sim à parcela político-administrativa que detém o controle das iniciativas e dos implementos educacionais.

Tal assertiva nos leva a refletir sobre os instrumentos da sociabilidade, entre eles, obviamente, a educação. Menezes (2000, p. 115) adverte:

[...] instruir um povo é civilizá-lo. A ignorância é a companheira da escravidão e do espírito servil, instruindo o homem, está-se, ao mesmo tempo, aproximando-o da dignidade [...] Os homens instruídos buscam-se, amam ver-se e entreterem-se [...].

Sociabilizar é tornar civilizado o indivíduo antes desprovido dos canais de comunicação necessários às articulações e à conquista da soberania. Kant (1999) argumentava que uma boa educação seria capaz de desenvolver o homem e libertá-lo das amarras político-ideológicas. Para tanto, no que concerne à educação, o homem dever ser:

1. 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; 2. Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias (KANT, 1999, p. 25-26).

A disciplina encarrega-se de conduzir atos formais que permitem ao indivíduo viver em coletividade. Trata-se não de uma sistemática, mas sim de várias, o que nos leva a considerar a cultura como fator modal da disciplina. Daí a necessidade (a nosso ver, fundamental) de ser culto. No que tange à educação formal, convém frisar que não há a menor possibilidade de ingresso ao meio acadêmico sem que haja previamente instaurada uma cultura de fato. Os indivíduos, quando apresentados ao ambiente escolar, trazem informações suficientes que lhes permitem a coexistência e a constituição de novas relações.

Em certo sentido, tal cultura é uma primeira forma de esclarecimento, posto que é tão tutelado quanto qualquer outro estágio de aquisição de saber. É, sem dúvida, um esforço compreender o esclarecimento sem a tutela; Kant, afinal, nos fala que não seria outra a exigência, senão a liberdade (BUZZI e BOLT, 1985).

Advirta-se, no entanto, que tal liberdade é uma condição limitada, muito embora seja incoerente falar-se em limitação quando o objeto é liberdade. Kant afirma, mesmo assim, que tal limitação não impede o progresso do esclarecimento. Se bem pensarmos, a liberdade irrestrita (insistimos em dizer que seria desnecessário qualificar “liberdade” ou atribuir-lhe complementos) incidiria diretamente sobre a disciplina, causando-lhe desconfortos e mesmo a sua incompletude.

Hodiernamente, não seria inoportuno assemelhar-se “liberdade” a “igualdade”. Esta, constantemente identificada entre os direitos humanos civis e políticos, constitui-se como base de argumentação para a defesa dos direitos humanos econômicos, sociais e culturais. O direito à igualdade defendido atualmente foi ampliado a partir do mesmo processo histórico que alargou o sentido do direito à propriedade. Não pode mais, portanto, significar o reconhecimento de um direito formal para os cidadãos, mas precisa representar a possibilidade real de se tornar acessível a todos eles. A educação pavimenta tal trajetória, no sentido de que organiza os procedimentos para aquisição inequívoca dos saberes.

Menezes (1992, p. 463) ensina que, na pedagogia de Kant, encontrar-se-ão três fases/períodos: física, intelectual e moral:

A educação física subdivide-se em duas: educação do corpo propriamente dita [...] e a educação física intensa [...] Há a educação intelectual ou da “cultura do espírito” que, de certa maneira podemos nominar física. Com efeito, a formação intelectual não concerne somente à liberdade, e nesse sentido podemos chamá-la física. [...] A educação moral deve começar na escola. A essa parte da educação, Kant atribui a maior importância, visto tratar-se do coroamento de todo o processo educativo. E educação moral deve preceder e fundar a educação religiosa e ao mesmo tempo prevenir, orientar, o segundo nascimento do homem. Chega-se à fase na qual a criança torna-se homem, em que ele não existe unicamente, mas vive e deve estar apto a se reproduzir; é então que se coloca o problema da sexualidade que constitui o natural termo da educação.

Tal exposição evidencia que, em Kant, a formação moral prevalece, inclusive, sobre a intelectual, mas não se isola (ou se alça) na condição de bem superior. Ao contrário, depende dos elementos constitutivos das fases anteriores para dar-lhe feição e pujança enquanto valor e princípio.

A formação moral é a responsável pelo desenho estrutural da própria dinâmica social. Muito embora pareça precipitado falar-se em rito de passagem, é exatamente isso que Kant considera. Ao nos qualificarmos como homens — aptos a reproduzir —, responsabilizamo-nos pelas primeiras instruções à criança, pelas primeiras imposições formais visando capacitá-la à compreensão de que será homem também.

Neste ponto, faz-se indispensável destacar que a educação sempre foi um mecanismo de conquista, e, a depender de seus protagonistas, ela não estaria adstrita à perspectiva da liberdade, mas, ao contrário, sinalizaria com a mais contundente operação alienista. Nascemos para sermos humanos e não para nos transformarmos em algo além do saber metafísico.

Para Kant, estar além não se coadunaria à razão e, portanto, não livraria o homem da minoridade. Há que se fazer o caminho para atingir-se o objetivo. Observe-se:

[...] as luzes (*Aufklärung*) são a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é o culpado. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo [...] a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se a si mesmo [...]. Para estas luzes, porém, nada mais se requer senão liberdade [...] (KANT apud MENEZES, 1992, p. 465).

Mais uma vez estamos às voltas com o princípio de liberdade colocado por Kant, e mais uma vez advertimos que o sentido aqui empregado, dada a ênfase atribuída pelo pensador ao entendimento capaz de fazer ascender, diz respeito à capacidade de reflexão. Se não desenvolvemos tal potencial, não somos capazes de discernir; e, sem discernimento, não geraremos cultura, mas sim um amontoado de indivíduos indisciplinados.

Deste modo, afirme-se que “a esse projeto de pedagogia esclarecida atrela-se uma visão cosmopolita da educação” (MENEZES, 1992, p. 465), no sentido de que o homem não é uma cultura, mas a possibilidade de, a partir da sua própria, compreender e assimilar outras culturas. Pelo esclarecimento moral, o indivíduo livrar-se-ia da minoridade e, portanto, da animalidade que lhe é característica.

Neste aspecto, Santos (2005, p. 32) observa que o interesse de Kant seria “desenvolver não apenas uma antropologia física, um conhecimento do ser humano meramente descritivo [...] mas complementada pelo conhecimento universal”. Para Kant:

[...] existem duas formas de estudo: na escola e no mundo. Na escola, aprende-se o conhecimento escolástico, o qual pertence aos professores profissionais; mas nas relações com o mundo aprende-se o conhecimento popular, o qual pertence a todo mundo (apud SANTOS, 2005, p. 33).

A um conhecimento (escolar) nos submeteríamos para disciplinarmos-nos. A outro (popular) prestaríamos atenção para universalizarmos-nos. Kant resvala o paradoxo e beira a incoerência; entretanto, hábil e substancial, mantém-se ileso — ele próprio praticante daquela coragem que não nos permite pender à ignorância das idolatrias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos óbvio que a educação, na visão kantiana, não se destina apenas à formação profissional. Ao contrário, seria um erro grosseiro formar o indivíduo para o trabalho, sem prepará-lo para as relações humanas. A educação moral, ou seja, um aprendizado voltado à transmissão de saberes múltiplos e universais, com vistas à edificação de um indivíduo pleno e liberto da minoridade, perfaz as exigências da coexistência e do desenvolvimento. Privilegiando-se o caráter, estaríamos conformando valores práticos e condutas regradas.

A contribuição de Kant, influenciado pela filosofia das luzes, relaciona-se à ideia e ao construto do sujeito da razão. A “*Aufklärung*” não é uma ideologia que arrebanhe os homens e os conduza por trilhas idealizadas, mas uma luz própria inerente a cada sujeito e modal a depender do contexto histórico. Em suma, caracteriza o homem como sujeito transcendente, capaz, portanto, de ambientar-se e evoluir.

-
1. BUZZI, Arcângelo; BOLT, Leonardo (coord.). *Immanuel Kant: textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.
 2. KANT, Immanuel (1724-1804). *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. – Piracicaba: UNIMEP, 1999.
 3. MENEZES, Edmilson. *Kant e a ideia de Educação das Luzes*. Revista Educação e Filosofia, vol. 14, nº 27/28- jan./jun. e jul./dez. 2000. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e Programa de Mestrado em Educação.
 4. _____. *Kant e a pedagogia*. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), nº 43, Campinas: Papyrus, 1992 – vol. 3.
 5. SANTOS, Robinson. *Kant e a possibilidade de uma educação cosmopolita*. Revista do Mestrado em Educação. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. – Vol. 1, São Cristóvão: UFS/NPGED, 1998.