



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

DALBOSCO, CLÁUDIO ALMIR
DA PRESSÃO DISCIPLINADA À OBRIGAÇÃO MORAL: ESBOÇO SOBRE O SIGNIFICADO E O
PAPEL DA PEDAGOGIA NO PENSAMENTO DE KANT
Educação & Sociedade, vol. 25, núm. 89, septiembre-diciembre, 2004, pp. 1333-1356
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DA PRESSÃO DISCIPLINADA À OBRIGAÇÃO MORAL:
ESBOÇO SOBRE O SIGNIFICADO E O PAPEL DA
PEDAGOGIA NO PENSAMENTO DE KANT*

CLÁUDIO ALMIR DALBOSCO**

RESUMO: Neste artigo, procuro mostrar que Kant concebe a pedagogia como uma das formas de realização de sua filosofia prática. Ofereço, primeiro, uma caracterização geral de alguns dos aspectos centrais de sua filosofia prática, para poder mostrar, em seguida, que o conceito de “disciplina” desempenha um papel central de mediação entre as convicções pedagógicas e morais kantianas.

Palavras-chave: Filosofia prática. Pedagogia. Disciplina. Liberdade. Obrigação moral.

FROM DISCIPLINED PRESSURE TO MORAL OBLIGATION:
DRAFT ON THE MEANING AND ROLE OF PEDAGOGY IN KANT’S THOUGHT

ABSTRACT: This papers shows that Kant conceived Pedagogy as one of the forms to realize his Practical Philosophy. It first offers a general characterization of some central aspects of Kant’s Practical Philosophy. It then advocates the idea that the concept of discipline has a central role in the mediation between the pedagogical convictions and the Kantian morals.

Key words: Practical philosophy. Pedagogy. Discipline. Freedom. Moral obligation.

* Versão portuguesa da conferência proferida no Philosophisches Forum do Interdisziplinären Arbeitsgruppe für philosophische Grundlagenprobleme der Wissenschaften und der gesellschaftlichen Praxis (IAG) da Universität Kassel (Alemanha), em janeiro de 2004. A versão alemã, que se intitula *Vom disziplinierten Zwang zur moralischen Verbindlichkeit. Zur Bedeutung und Rolle der Pädagogik bei Kant*, foi recentemente publicada na revista alemã *Pädagogische Rundschau* (n. 58, 2004, p. 385-400). O texto da conferência está vinculado à linha de pesquisa Fundamentos da Educação do Mestrado em Educação e ao Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE) da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). Agradeço à FAPERGS e ao DAAD pelo financiamento da viagem e da estada na Alemanha durante os meses de janeiro e fevereiro e parte de março de 2004.

** Doutor pela Universität Kassel (Alemanha) e professor do curso de Filosofia e do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). E-mail: vcdalbosco@hotmail.com

Introdução

Um tratamento adequado da pedagogia kantiana não pode prescindir do fato de que Kant não se ocupou sistematicamente com esse tema como se ocupou, por exemplo, com o problema de oferecer uma fundamentação transcendental para o conhecimento *a priori* de objetos, investigando suas condições de possibilidade, ou com o problema da fundamentação da ação moral, como ela é entendida na *GMS*,¹ na qualidade de fundamentação da lei moral na forma de uma dedução do imperativo categórico.²

Por razões ministeriais³ Kant proferiu preleções sobre pedagogia na Universidade de Königsberg, durante o semestre de inverno de 1776/77, o semestre de verão de 1780, e os semestres de inverno de 1783/84 e de 1786/87. O material que dispomos dessas preleções foi organizado por seu aluno e depois colega Friedrich Theodor Rink e publicado em 1803 com o título *Immanuel Kant über Pädagogik*. O referido texto, que não fora submetido à apreciação do próprio Kant, encerra uma profunda polêmica filológica no sentido de saber o que teria sido realmente proferido por Kant em suas preleções e o que teria sido acrescido pelo próprio punho de Rink. As dificuldades filológicas, das quais não posso tratar aqui, encontram-se, no entanto, brilhantemente documentadas, primeiro pelo extenso estudo já citado de Weisskopf⁴ e, depois, resumidas por Peter Kauder e Wolfgang Fischer em seu livro *Immanuel Kant über Pädagogik*, publicado em 1999.⁵

Embora Kant não tenha tratado sistematicamente da pedagogia em seus escritos morais e embora persistam dúvidas quanto à autenticidade de parte de suas preleções “compiladas” por Rink, mesmo assim eu gostaria de sustentar a hipótese de que Kant atribui papel fundamental à educação e o faz não só por razões, digamos assim, de ordem histórico-políticas, no sentido de que a educação seria indispensável à sociabilidade humana e à construção de uma “cidadania universal” com base num Estado mais justo, senão também, e fundamentalmente, por razões de ordem sistemática, conectadas com exigências internas de esclarecimento de sua própria filosofia prática. Dito de forma direta, sustento a hipótese de que Kant vê na educação uma das formas de realização de sua filosofia prática e procuro demonstrar isso recorrendo, primeiro, ao conceito de disciplina e, depois, à concepção de educação como idéia.

Para justificar essa hipótese, vou começar com algumas considerações gerais sobre problemas que estão imbricados com a tentativa kantiana de justificar o emprego prático da razão pura, detendo-me, de modo especial, no problema da obrigação moral, tomando como referência a terceira seção da *GMS* (I). Na segunda parte, concentro-me em *Über Pädagogik* para mostrar em que sentido a construção de uma ação pedagógica disciplinada é condição da ação moral e, com isso, em que sentido a educação se torna, por meio da disciplina, uma forma de realização da filosofia prática (II).

1. Da necessidade de um emprego prático da razão pura e da dificuldade de sua fundamentação

Um subtítulo da *KpV*, obra publicada em 1787, chama-se “Do primado da razão prática pura em sua vinculação com a razão especulativa”. Por interesse entende Kant, aí, o princípio que contém a condição mediante a qual tanto a faculdade do ânimo como a própria razão são exercidas. Mas é à razão, como faculdade dos princípios, que compete determinar tanto seu interesse quanto o interesse da faculdade do ânimo. O interesse de seu emprego especulativo, o qual “consiste no conhecimento do objeto até os princípios supremos *a priori*”, é distinguido do interesse de seu emprego prático, que reside “na determinação da vontade com relação ao fim último e completo” (*KpV*, V, A 216). Uma vez distinguidos os dois empregos e considerando que a possibilidade do especulativo já fora provada na *KrV*, compete agora à *KpV* mostrar em que sentido a “razão pura pode ser por si prática”, e isso está justificado, segundo Kant, “pela consciência da lei moral” (*KpV*, V, A 218). Ao tratar do problema da vinculação entre os dois empregos de uma mesma razão (a razão pura), considerando que tal vinculação não é contingente, mas sim necessária, Kant diz que o emprego prático assume o primado com relação ao especulativo, e isso simplesmente pelo fato de que, sem tal primado, a razão entraria em desacordo consigo mesma, deixando que o especulativo se fechasse estritamente em seus limites. O primado da razão pura justifica-se também, e fundamentalmente porque “o interesse da razão especulativa é somente condicionado, adquirindo completude unicamente no uso prático” (*KpV*, V, A 219).

Essa tentativa de justificar o primado do emprego prático da razão pura com relação ao especulativo⁶ já conta com o resultado de um traba-

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

lho desenvolvido ao longo de mais de uma década, que culmina, primeiro, com a publicação da *KrV* e, depois, com a da *GMS*. Ao passo que a primeira se caracteriza pela tentativa de fundamentação do emprego teórico da razão pura, a segunda representa o primeiro esforço sistemático de justificar o seu emprego prático. Como se trata de dois empregos diferenciados, Kant envolve-se, desde o início, tanto com problemas de demarcação como de passagem de um emprego para outro da razão pura. Tais problemas assumem caso paradigmático na *KrV*.

Desse modo, pelos contornos assumidos por sua argumentação nessa obra, Kant debate-se com a árdua tarefa de justificar o emprego teórico da razão pura sem bloquear, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma futura fundamentação de seu emprego prático. A fundamentação do teórico é levada adiante por meio de uma reflexão transcendental, que tem como objetivo investigar as condições de possibilidade de uma experiência possível, isto é, investigar as condições de possibilidade do conhecimento *a priori* de objetos. Ela precisa mostrar, em última instância, em que sentido espaço e tempo, do lado da sensibilidade, e as categorias, do lado do entendimento, são aquelas condições *a priori* do sujeito cognoscente, mediante as quais ele constitui os objetos de uma experiência possível. Por fim, a legitimidade de seu emprego teórico é conquistada mediante o princípio da necessária conexão entre intuição e conceito,⁷ residindo nele a validade objetiva do emprego das categorias *a priori* aos objetos dados na experiência.

Ora, o problema que reside aí é que a universalização de tal princípio para todos os âmbitos da razão pura implicaria a eliminação de seu emprego prático ou, pelo menos, a subordinação deste último ao emprego teórico da razão pura - subordinação que a própria *KrV* já havia tomado cuidado de evitar. Diante disso, surge a necessidade de limitação do próprio emprego teórico ao âmbito dos objetos de uma experiência possível. A noção dessa limitação, que acompanha a *KrV* desde suas páginas iniciais, é discutida de modo temático no final da "Análítica Transcendental", com a introdução da distinção entre fenômeno e númeno, na qual Kant reserva, para este último, o papel de assegurar, como espaço vazio (*leerer Platz*), um lugar para a tematização futura de outros possíveis empregos da razão pura, dos quais o especulativo é tratado ainda no interior da *KrV*. Da reflexão sobre o emprego especulativo da razão pura resulta o conceito de liberdade transcendental, o qual será decisivo, primeiro, para os propósitos de fundamentação da lei moral como impe-

rativo categórico e, segundo, para justificar um conceito de ação pedagógica que tenha por fim a moralização. Pois é aquela pura espontaneidade, definida em várias passagens da resolução da “Terceira Antinomia” como “capacidade de iniciar por si mesma um estado” (*KrV*, III, B 474 e B 561), que constitui a condição de possibilidade para que o sujeito humano *obrigue-se racional e livremente* a agir ou não de acordo com a lei moral e que seja imputado pela sua decisão.

A tentativa de fundamentação da lei moral empreendida na *GMS* III⁸ leva em conta, certamente, aquela caracterização geral da razão pura em sua intenção prática, oferecida pela resolução da “Terceira Antinomia”, a qual consiste em dizer que tal razão se refere ao arbítrio da ação humana e, conectada com ele, ao problema do dever e dos imperativos. Mas a fundamentação da *GMS* III também leva em conta, antes de tudo, aquela dificuldade central que a “Terceira Antinomia” não consegue resolver, a qual formulei, em outro trabalho, com as seguintes palavras: “Uma vez que o caráter inteligível é incognoscível e o ato de imputação pressupõe a atribuição de liberdade ao agente, como podemos imputar moralmente esse sujeito se o caráter inteligível, unicamente mediante o qual podemos considerá-lo livre, nos é inacessível (teoricamente)?”.¹⁰ O silêncio da TA com relação a esse problema se deve, entre outras razões, à ausência, nela, de uma teoria desenvolvida da determinação racional da vontade. Ou seja, a TA não pode oferecer um tratamento satisfatório para esse problema porque ela não possui ainda formulado um conceito adequado de vontade como causalidade dos seres racionais e, especificamente, como aparecerá formulado pela *GMS*, na qualidade de “poder de se determinar a si mesmo a agir de acordo com a representação de certas leis” (*GMS*, IV, 427). Essa capacidade de determinação a agir conforme a representação de leis é um ponto decisivo à dedução da lei moral como imperativo categórico. Pois poder-se-ia dizer, sem exagero de linguagem, que é tal determinação que permite chegar à *obrigação moral*, isto é, à consciência da validade da lei moral como um dever.

Ao querer justificar um conceito prático de razão pura na *GMS*, Kant enreda-se em inúmeras dificuldades, e uma de suas razões deve-se ao fato de ele não ter conseguido esclarecer, satisfatoriamente, de que modo os conceitos de razão, vontade, liberdade e lei moral se relacionam entre si. Independentemente disso, tal obra toma a sério aquele problema deixado em aberto pela TA e, em sua Terceira Seção, busca oferecer, ainda que de modo embrionário, uma teoria da obrigação moral, a qual,

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

ao meu ver, Kant tem diante de seus olhos, quando atribui, nas suas preleções *Über Pädagogik*, um papel central para o conceito de disciplina. O fundamental da argumentação da *GMS* III consiste, neste sentido, em mostrar como o imperativo categórico é possível e responder a esta questão não é outra coisa senão procurar mostrar “de onde a lei moral *obriga*” (“*woher das moralische Gesetz verbinde*”, *GMS*, IV, 450).

A teoria da obrigação moral é justificada aí (*GMS*, IV, 454) por meio de uma dedução da lei moral como imperativo categórico, e tal dedução é feita com base na legitimidade da pressuposição da liberdade como idéia da razão pura. A dedução, que é realizada agora, já está livre, portanto, do “círculo vicioso” (“*geheimer Zirkel*”) constatado anteriormente (*GMS*, IV, 450), porque não se trata mais de derivar analiticamente a lei moral da liberdade da vontade de um ser racional puro, mas, sim, de mostrar que, para um ser racional sensível, a lei moral não é uma conseqüência analítica da liberdade de sua vontade e, justamente por isso, é preciso mostrar por que para esse ser a lei moral só pode valer como um dever, ou seja, na forma de um imperativo categórico.

A teoria da obrigação moral na *GMS* está sustentada inteiramente por teses de uma versão bem delimitada do idealismo transcendental kantiano, que assegura a distinção entre um ser racional puro e um ser racional sensível. Dessa distinção segue, por sua vez, uma outra, entre uma vontade perfeita (puramente racional) e uma vontade imperfeita (afetada por inclinações e desejos).¹¹ Este passo na argumentação de Kant, que é central à dedução da lei moral como imperativo categórico, representa uma diferença ou, pelo menos, uma nova precisão do seu idealismo com relação àquele empregado na resolução da *TA*. Ao passo que na *TA* o que está em jogo é a diferença entre o caráter sensível e o caráter inteligível, na *GMS* III trata-se da diferença entre uma vontade pura e uma vontade sensível. O ser racional puro, por ser somente membro do mundo inteligível, dispõe de uma vontade perfeita, que, por ser boa em si mesma, age sempre em conformidade com a lei moral, ao passo que o ser racional-sensível, por também ser membro do mundo sensível, dispõe de uma vontade imperfeita, que, por não ser boa em si mesma, nem sempre quer e nem sempre age de acordo com a lei moral.¹²

Disso resulta que o querer da vontade perfeita é sempre um querer moral, no sentido de que a ação ligada a ela está sempre de acordo com a lei moral; porém, o querer de uma vontade imperfeita nem sempre é um querer moral e, por isso, a lei moral deve ser, para tal vontade, uma *obri-*

gação, ou seja, um imperativo categórico. Kant afirma que o “dever moral é, pois, um seu querer necessário próprio como membro de um mundo inteligível, só podendo ser pensado por ele como dever na medida em que ele ao mesmo tempo se considera membro do mundo sensível” (*GMS*, IV, 455). Assim, o “duplo ponto de vista” a partir do qual o homem considera-se a si mesmo, permite compreender em que medida o dever moral se coloca como um querer necessário e como um dever propriamente dito.

A teoria de um “duplo ponto de vista” é a tese fundamental, portanto, por meio da qual Kant procura resolver a suspeita do círculo e realizar a dedução da lei moral como imperativo categórico. Dessa dupla maneira de se considerar o homem e a justificativa de sua dimensão inteligível deriva-se uma vontade autônoma com relação aos apetites e às inclinações, que pensa como possíveis por si, e mesmo como necessárias, as ações que podem ocorrer independentemente dos impulsos e das inclinações dos sentidos. A razão prática, ao se introduzir pelo pensamento num mundo inteligível, não ultrapassa seus limites porque, segundo Kant, o mundo inteligível é apenas um pensamento negativo com relação ao mundo dos sentidos. Ele possui uma positividade somente neste único ponto: quando a liberdade, como determinação negativa, “está ligada ao mesmo tempo a um poder (positivo) e até a uma causalidade da razão, a qual denominamos de uma vontade e que é o poder de agir de tal modo que o princípio das ações seja de acordo com a propriedade essencial de uma causa racional, isto é, à condição da validade universal da máxima como lei” (*GMS*, IV, 458). Por isso, o conceito de mundo inteligível é, segundo o próprio Kant, somente um ponto de vista “que a razão se exige a tomar fora dos fenômenos para se pensar a si mesma como prática” (*GMS*, IV, 458). Enfim, o argumento de Kant conduz-nos à conclusão de que, sem mundo inteligível, na qualidade de um dos possíveis pontos de vista, não haveria razão prática e, sem ela, não haveria nem liberdade nem moralidade.

2. Da pressão disciplinada à obrigação moral

Para tratar de problemas de fundamentação da moralidade em suas obras de filosofia prática, cujo exemplo paradigmático é a *GMS* III, Kant parte de um conceito de ação humana que pressupõe um sujeito agente constituído racionalmente de tal modo que possa decidir-se a agir ou não

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

de acordo com a lei moral e, por isso, ser responsabilizado pela sua ação. Ou melhor, é tarefa dessa fundamentação mostrar que a ação moral do sujeito é possível como uma decisão livre e justificada racionalmente. No entanto, sua teoria educacional tem diante de si um sujeito, no caso a criança, que age orientado predominantemente por seus caprichos e suas inclinações e, nessa condição, deve ser educado para que, progressivamente, possa agir racionalmente, isto é, possa pensar por conta própria.

Trata-se de dois tipos de ação pertencentes a um mesmo sujeito compreendido a partir de duas fases distintas: como pertencente à infância, potencialmente apto a ser educado, e à fase adulta, na qual o sujeito deve ser capaz de decidir a agir ou não de acordo com o princípio moral racionalmente justificado. O primeiro tipo é a ação da criança que constrói suas relações com o mundo orientada por uma vontade arbitrariamente livre e que encontra o motivo maior de sua ação nos seus caprichos e nas suas inclinações. Trata-se da ação própria ao “estado selvagem”, no qual predomina uma liberdade sem regras. O segundo tipo é a ação racional-livre do jovem ou do adulto que se encontra na situação de ter de tomar decisões e responder por seus atos. A superação progressiva da distância que separa esses dois tipos de ação é, segundo Kant, um dos principais desafios de uma teoria educacional, caracterizando-se, simultaneamente a isso, a contribuição da pedagogia no sentido de aproximar cada vez mais a ação humana à moralização. Tal contribuição consiste, segundo ele, em provocar no educando uma apropriação e um desenvolvimento progressivos de sua racionalidade, pois “o aprender a pensar por conta própria” é condição de possibilidade da ação moral.

Nesse contexto, a pedagogia não é compreendida por Kant como um conhecimento científico que estivesse baseado numa racionalidade de tipo metódico-experimental, nem como uma sabedoria espontânea que pudesse ser levada adiante sem qualquer plano ou orientação metódica. Ela é, antes de tudo, uma arte,¹³ definida assim numa passagem de *Über Pädagogik*, em que a educação possui a tarefa de “desenvolver as disposições naturais¹⁴ do ser humano” (*Päd*, IX, 447). Embora naturais, essas disposições não se desenvolvem de modo espontâneo e natural por si mesmas, precisando por isso ser provocadas pela ação de outros homens, o que Kant denomina de arte da educação. Porém, nem toda a arte da educação é pedagogia. A denominada arte mecânica, por exemplo, na qual “a educação não segue nenhum plano” (*Päd*, IX, 447), não é considerada como tal. Somente a que consiste numa “arte da educação racio-

cinada” é que pode assumir o *status* de pedagogia, pois essa arte “desenvolve a natureza humana de tal modo que esta possa alcançar a sua determinação” (*Päd*, IX, 447). Ao assumir esse perfil, a pedagogia transforma-se então num estudo.

Kant é enfático ao exigir a presença de um plano no domínio educacional e, ao proceder assim, ele está criticando a presença do mecanicismo no âmbito da pedagogia. Em contrapartida, ele também é enfático quando procura justificar a pedagogia como um estudo. Neste sentido, sua justificativa ampara-se no princípio pedagógico de que “não se devem educar as crianças segundo o presente estado do gênero humano, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira determinação” (*Päd*, IX, 447). Disso resulta a idéia de que a pedagogia como estudo significa a justificação de uma ação pedagógica que deve estar voltada para a construção da “idéia de humanidade”. Tal construção pode ser esclarecida, por exemplo, no contexto da relação entre pais e filhos, em que a educação não se resume somente em aprender o que os pais ensinam. Pois, embora “uma geração eduque a outra”, a nova geração tem sempre o dever de ser melhor que a precedente e de ir além dela. Assim se explica a presença do conceito de progresso no contexto educacional kantiano, isto é, como idéia de que a natureza humana, racionalmente bem formada, caminha, paulatinamente, para a perfectibilidade da humanidade, a qual exige, de imediato, a formação do caráter. Tal formação é, como afirma Kant, de responsabilidade da cultura moral: “A primeira tarefa da cultura moral é lançar as bases da formação do caráter” (*Päd*, IX, 481).¹⁵

Uma educação moral tem a ver, portanto, com a formação do caráter, o qual é definido, por exemplo, na *KrV* (B 567) como lei de uma causalidade eficiente, “sem a qual de modo algum ela seria uma causa”, e na *Über Pädagogik* como uma ação segundo máximas (*Päd*, IX, 481). De qualquer modo, a idéia de caráter significa uma firme determinação da vontade de agir segundo máximas ou leis. Ora, aqui se compreende por que a formação moral precisa ser precedida pela formação disciplinar, uma vez que esta prepara o caráter infantil para sua futura formação moral. Daí, por exemplo, a importância de se disciplinar a criança nos horários para brincar, estudar, trabalhar,¹⁶ passear, dormir etc. Kant concebe a escola como lugar por excelência onde se deve desenvolver o trabalho da e com a criança e chega mesmo a falar, em seus exemplos, do quanto é importante para o senso disciplinar da criança o simples fato de ela ficar

sentada em sala de aula, mesmo que não aprendesse nada aí. No entanto, e isso precisa ser novamente enfatizado, toda a formação disciplinar só adquire seu sentido quando está a serviço da cultura moral, a qual, ela mesma, não deve mais repousar sobre a disciplina, mas sim sobre as máximas (*Päd*, IX, 480).

Isso nos remete também para as passagens iniciais de *Über Pädagogik*, quando Kant abre as preleções com a afirmação de que o “homem é a única criatura que precisa ser educada” (*Päd*, IX, 441). Confrontando-o com a característica instintiva do animal, a qual é determinada por uma razão estranha a ele e pela qual o animal age com base num comportamento codificado, o homem é concebido por Kant como um ser que “tem necessidade de sua própria razão” (*Päd*, IX, 441). Ora, pelo fato de não poder agir só instintivamente, o homem “precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta” e, porque ele, ainda como criança, não pode formar sozinho esse projeto, outros devem ajudá-lo. “Formar por si mesmo o projeto de sua conduta” é um ideal educacional que se movimenta nos horizontes iluministas de não mais aceitar nada que venha de fora da própria razão e que lhe seja estranho. Esse ideal é a raiz do próprio conceito de autonomia, o qual, central para a moralidade kantiana, significa a capacidade que uma vontade livre tem de dar racionalmente leis a si mesma. Ou seja, autonomia é, como a *Grundlegung* nos ensina, a autolegislação (*Selbstgesetzgebung*) da própria razão, derivando dela leis capazes de obrigar.¹⁷

Para o ponto que nos interessa agora é importante destacar que, no contexto de *Über Pädagogik*, fazem parte também desses ideais a convicção de que se pode estabelecer uma linha divisória entre o “estado selvagem” e o “estado racional” na natureza humana e conceber o processo cultural-civilizatório experimentado pela espécie como herança de sua conquista progressiva de racionalidade. Para o próprio Kant, coloca-se a questão de que uma aproximação progressiva à idéia de moralização só é possível mediante a superação do que há de selvagem no ser humano, e isso, visto do ponto de vista pedagógico, só pode ser conquistado mediante o desenvolvimento da capacidade de pensar. Kant não contou, no entanto, ou pelo menos isso não foi sua preocupação primeira, com a possibilidade de que a selvageria brote – como irão nos ensinar, quase dois séculos mais tarde, os autores da *Dialektik der Aufklärung* – do interior do coração mesmo da cultura e que seja, portanto, algo inerente à própria racionalidade, colocando-se sempre ao menos como uma de suas possibilidades.

Nas preleções o conceito de “disciplina” e a educação como idéia são duas indicações claras no sentido de mostrar como a pedagogia é uma das formas de realização da filosofia prática. Os conceitos de “pressão” (*Zwang*)¹⁸ e, associado a ele, de “disciplina” (*Disziplin*) desempenham um papel central na teoria kantiana da educação. Na passagem 452 das preleções Kant resume lapidariamente sua teoria. Aí o processo educativo é concebido como constituído por duas etapas que, embora distintas entre si, estão relacionadas por meio do conceito de “sujeição” (*Unterwerfung*). Na primeira etapa, que é a da sujeição passiva, devem ser dadas ao educando as condições para que este desenvolva sentimentos de sujeição e obediência. Tais condições são criadas pela disciplina coativa. Na segunda, que é a etapa da sujeição ativa, o educando deve ser permanentemente provocado (mobilizado ou estimulado) a fazer uso permanente de sua própria reflexão e liberdade, desde que ambas estejam “mediante certas leis” (*Päd*, IX, 452).

Ambas as etapas estão orientadas pelo conceito de “pressão” (*Zwang*), para o qual Kant atribui também um duplo significado: “No primeiro período a pressão é mecânica, no segundo, é moral” (*Päd*, IX, 452). A pressão mecânica caracteriza-se por ser aquela que deve ser exercida junto do educando, em sua infância, com o intuito de ir regulando progressivamente o seu “comportamento selvagem”, formado por uma vontade que, embora livre, é constituída arbitrariamente. A pressão moral, pressupondo o trabalho já realizado pela pressão mecânica, caracteriza-se pela ação racional do educador sobre uma vontade já acostuada minimamente a agir mediante regras menores. Por se tratar de uma pressão baseada na reflexão, ela implica o uso da razão, e o convencimento que daí deriva deve ser, portanto, um convencimento racional.

Nesse contexto, não há dúvida de que o que interessa a Kant é a pressão moral, pois ela significa um passo decisivo para o ideal educativo da moralização. A pressão moral deve preparar a passagem de um tipo de ação baseada na pressão para agir mediante regras menores, que é a ação orientada pela disciplina, para um outro tipo de ação orientada pelo respeito à lei moral, ação esta que só pode ser exercida por uma vontade livre que é *racionalmente obrigada* a agir de acordo com a lei moral. Esta última só pode ser levada adiante pela vontade de um sujeito capaz de pensar por conta própria, portanto, por uma vontade autônoma. Uma diferença fundamental que já se esboça aqui entre a ação disciplinada e a ação moral consiste no fato de que, ao passo que a primeira tem o papel

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

de evitar maus hábitos, ou seja, de evitar uma formação viciada do caráter, a moral é um tipo de ação baseado em máximas, as quais formam “o modo de pensar” (*Denkungsart*). Neste sentido, é preciso proceder, no âmbito da educação moral, de tal forma que “a criança se acostume a agir segundo máximas (*Maximen*), e não segundo certos móbeis (*Triebfedern*)” (*Päd*, IX, 480).

O tipo de ação denominado por Kant de moralização, que constitui o fim último tanto da ação humana em geral como da ação pedagógica em particular, não deve ser entendido, no entanto, como um lugar a que se possa chegar ou como algo que se possa realizar inteiramente. Ao contrário disso, tal ação deve ser entendida como processo que se desenvolve progressivamente, visando ao bem. Diz Kant: “Na verdade, não basta que o homem se incline a toda espécie de fins; é necessário também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (*Päd*, IX, 450). Esta finalidade da ação, voltada para a idéia do bem, pressupõe que ela mesma possa orientar-se pela exigência posta pelo imperativo categórico. Ou seja, boa é aquela ação baseada numa máxima que pode se tornar ela mesma uma lei universal.

Mas, se a moralização é o fim a ser buscado e a pressão moral é indispensável para que a ação humana se aproxime cada vez mais dela, ambas só podem ser pensadas a partir do trabalho preparatório da pressão passiva, ou seja, ambas só são possíveis na medida em que forem precedidas pela ação formada com base na pressão disciplinadora. Por isso, o trabalho disciplinador do educador assume papel importante no sentido de orientar (conduzir) a ação do educando, mostrando-lhe, permanentemente, os limites de sua relação com o mundo. Trata-se de uma árdua tarefa, para a qual não há prescrição de receitas. Consciente de que, ao falarmos de educação, estamos diante de um dos problemas mais complexos e difíceis que o ser humano já criou, Kant não poderia deixar-se guiar pela idéia reduzida de tratar a relação pedagógica a partir de um conjunto de técnicas organizadas num método que terminaria por aprisioná-la como numa camisa-de-força. Para que isso seja evitado é fundamental que o trabalho disciplinar não seja exercido como adestramento. Talvez nenhuma passagem contenha de modo tão claro a idéia kantiana de educação como esta: “A educação deve ser impositiva; mas nem por isso deve ser escravizante” (*Päd*, IX, 472).

Portanto, a ação disciplinar exercida pelo educador com relação ao educando não pode, nem de perto, ser confundida com uma ação de adestramento. A expressão “adestramento” conduz para uma imagem bem familiar à cultura humana: a da domesticação de animais. Domestificar um animal significa adequar o seu comportamento à vontade humana com base na pressuposição de que aquele não possui liberdade nem vontade. Por só possuir um comportamento reflexo determinado, o animal não pode sair de sua rotina e, por isso, pode ser facilmente domado. Ora, transpor esta relação de domesticação para o âmbito da relação pedagógica entre educador e educando significa ignorar o que existe de profundamente humano no homem, a saber, sua racionalidade e sua liberdade. Este é o motivo por que Kant se volta radicalmente contra a idéia de se adestrarem homens.

Ao conceber a educação como uma tarefa tão complexa que, por isso, não possa ser tratada por meio de simples receitas, Kant atribuiu ao conceito de “disciplina” um papel importante para o ideal de construção de um estado futuro melhor, associando-o inteiramente ao propósito de ensinar a criança a pensar. Assim diz ele: “O homem pode ser treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou também ser ilustrado. Treinam-se cães e cavalos; mas também se podem treinar homens. (...) Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; é necessário que aprendam a pensar” (*Päd*, IX, 450). Com base neste propósito, 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 sua ação e o mundo. Trata-se de uma vontade que quer tudo, agindo simplesmente de acordo com seus caprichos e inclinações.

Kant parte de um conceito de infância no qual a criança é compreendida como um ser que ainda não possui as condições racionais de agir por conta própria. Por isso, ela ainda não está em condições de agir moralmente e ser imputada, inteiramente, como o jovem ou o adulto, por suas ações. A criança ainda não é livre no sentido moral de decidir por conta própria e de ser responsabilizada pelas ações que derivam dessa decisão. Justamente por partir desse conceito de infância é que ele atribui papel central ao conceito de “disciplina”. A criança é concebida como

“matéria bruta” que é, pela ação da educação na qualidade de arte, “polida” em sua rudeza. Kant deixa entender aí uma concepção de ser humano constituído por uma associação entre humanidade e selvageria, competindo à disciplina, nesse contexto, evitar que o homem permaneça no estado selvagem. Assim afirma ele: “A disciplina impede o homem de se desviar de seu destino, de se desviar da humanidade por meio de suas inclinações animais” (*Päd*, IX, 442). Aqui se nota claramente sua função negativa, porque a disciplina “é a ação por meio da qual se tira do homem a sua selvageria” (*Päd*, IX, 442).

O conceito de “disciplina” assume, desse modo, um duplo papel: negativo, como recurso pedagógico por meio do qual se estabelecem limites à ação do educando em sua relação com o mundo, e um sentido positivo, derivado do negativo, na medida em que, ao agir mediante limites, a criança exercita-se a viver segundo regras. Para se entender a importância do conceito de “disciplina”, faz-se necessário compreender sua relação com o sentido atribuído por Kant ao conceito de “selvageria” (*Wildheit*).¹⁹ Este, que caracteriza o estado inicial da infância, significa o oposto da moralização entendida como estado no qual a ação humana *se obriga* racionalmente a agir de acordo com a lei moral. Ou seja, a ação que se encontra no estado de moralização é aquela guiada por uma vontade que decidiu racional e livremente assumir a lei moral como um dever de ação e, portanto, como um imperativo moral. Por conter uma vontade livre que age de acordo com a lei que ela dá a si mesma, o estado de moralização caracteriza-se, então, por uma ação livremente orientada por leis. Ora, a selvageria significa o seu oposto, na medida em que é um estado no qual a lei está ausente. Kant diz isso, literalmente, na seguinte passagem: “A selvageria consiste na independência de leis” (*Päd*, IX, 442).

Neste sentido, justifica-se assim seu empenho em superar o estado selvagem do ser humano por meio da educação, pois Kant era consciente de que a permanência do ser humano no estado selvagem o afastaria da moralidade, simplesmente pela razão de que um adulto que não tenha regrado a sua vontade, em sua infância, não saberá viver mais tarde mediante a obrigação racional exigida pela lei moral. Ora, como do estado selvagem deriva-se um conceito de liberdade na qualidade de ausência de lei, e como tal conceito está muito distante daquele exigido para o cumprimento da lei moral, ou para a obrigação moral diante da lei, então aquele conceito precisa ser criticado e a disciplina cumpre essa finalidade. “A disciplina submete o homem às leis da humanidade, começan-

do por fazê-lo sentir a força das próprias leis” (*Päd*, IX, 442). Ela se volta contra o estado selvagem de uma vontade que quer ser livre de qualquer lei, impedindo que o conceito de liberdade sem lei se fortaleça no processo de formação do ser humano. A disciplina é compreendida então como forma de educação dos desejos, dos caprichos e das inclinações e, neste sentido, como desempenhando uma função preparatória para o exercício futuro de obediência à lei, a qual está fundada racionalmente no sentimento de “respeito pela lei moral”.

Se o conceito de “disciplina” não pode ser entendido, por um lado, como um tipo de imposição do educador sobre o educando que levaria ao adestramento, por outro, com ele também não é pensado um tipo de proteção excessiva que os pais devem exercer sobre seus filhos ou que o educador deve exercer sobre o educando. Disciplina nada mais é do que acostumar o homem “a se submeter aos ditames da razão” (*Päd*, IX, 442). Com isso, o conceito kantiano de “educação” movimenta-se no meio de uma tensão entre impedir que a vontade arbitrária do educando se exerça livremente e sem direção, por um lado, e, por outro, que os pais intervenham excessivamente na formação dos filhos. Portanto, se a vontade do educando precisa ser disciplinada, também a ação do educador precisa encontrar os seus limites, e o desafio educacional consiste em estabelecer limites sem impedir que a liberdade dos envolvidos no processo pedagógico se desenvolva.

Kant mesmo oferece uma formulação lapidar da tensão inerente ao processo educacional com as seguintes palavras: “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão à pressão das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, a pressão é necessária! Mas de que modo cultivar a liberdade?” (*Päd*, IX, 453). Tal tensão manifesta-se no processo pedagógico, como ele esclarece ainda na sequência da mesma passagem, na medida em que é “preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida à pressão de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade” (*Päd*, IX, 453). Encontramo-nos, assim, no coração de uma teoria educacional que tem na idéia de liberdade e no exercício adequado desta o seu ponto culminante. A tensão que daí deriva consiste no fato de que a própria liberdade precisa ser educada por meio da pressão. Como exercer autonomamente a liberdade mediante a sujeição à pressão de leis? Eis aí o grande desafio de uma educação voltada para a moralidade. Tal desafio antecipa, de modo claro, aquela situação, aparentemente desconcertante, na qual o

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

sujeito se sente livre e *racionalmente obrigado* a agir de acordo com a lei moral. O problema consiste aqui, mais uma vez, em saber “*woher das moralische Gesetz verbinde*” (GMS, IV, 450).

Penso ter deixado claras, com a argumentação desenvolvida até aqui, as razões que tornam a disciplina um conceito central à pedagogia, principalmente ao seu propósito de ser uma das formas de realização da filosofia prática. Agora, pretendo dar um passo adiante e mostrar que essa tarefa da pedagogia só pode ser compreendida adequadamente uma vez que seja esclarecida mediante o conceito de educação como idéia, defendido por Kant em *Über Pädagogik*. Pois, ao meu ver, é a concepção kantiana de educação como idéia que baliza um emprego adequado do termo “realização” no interior de sua filosofia prática.

Se o conceito de “moralização” empregado por Kant nas preleções *Über Pädagogik* tem o lugar sistemático nos seus escritos de filosofia moral, o conceito de “idéia” desempenha papel sistemático central no interior da *KrV*, no sentido de legitimar a passagem e, ao mesmo tempo, demarcar os domínios e a continuidade entre “Analítica Transcendental” e “Dialética Transcendental”, entre entendimento (*Verstand*) e razão (*Vernunft*), e, com elas, de legitimar o emprego especulativo da razão pura.²⁰ A possibilidade de tal emprego bem como sua legitimidade surgem no âmbito daquela problemática aberta pela aventura da razão pura para além da experiência determinada como possível pelo seu emprego teórico. Sem poder entrar nos detalhes dos problemas que tal discussão contém, basta dizer apenas, para os propósitos do momento, que é por meio das idéias que Kant procura justificar, inicialmente, a importância da discussão sobre o emprego especulativo da razão pura. Pois uma desautorização completa do emprego especulativo resultaria, simultaneamente, na redução da razão pura somente ao seu emprego teórico. Neste sentido, visto sob a perspectiva mais ampla do desenvolvimento progressivo da filosofia crítica kantiana subsequente à *KrV*, a passagem da “Analítica” para a “Dialética Transcendental” e, com ela, a noção de “idéia” reterão, momentaneamente, toda a possibilidade de justificação futura de um emprego prático da razão pura. Isso, no entanto, o próprio Kant deixa claro numa nota da passagem B 398, que é um acréscimo da segunda edição da *KrV*, na qual indica o primado da razão prática, estritamente vinculado ao caminho aberto pela razão especulativa. Como afirma Terra: “Assim o campo das idéias amplia-se à medida que as idéias práticas também são consideradas, e coloca-se a questão da relação entre as idéias especulativas e as práticas”.²¹

Kant considera as idéias tão naturais à razão pura especulativa como os conceitos o são para o entendimento, ou seja, para a razão pura teórica. Elas nada mais representam que a ampliação das categorias até o incondicionado (*KrV*, III, B 436). Entretanto, elas não podem ser confundidas com a função constitutiva de conhecimento que as categorias desempenham, nem com “a ilusão dialética”, pois possuem a legitimidade de descortinar um leque de possibilidades à razão pura que não podem ser visualizadas pelo emprego teórico desta, o qual, para ser objetivamente válido, como já mostraram tanto a “Estética” como a “Analítica”, deve permanecer restrito ao âmbito estabelecido pelo princípio da conexão necessária entre intuição e conceito. Ora, justamente por estarem livres da restrição imposta por esse princípio, é que as idéias não são obrigadas a possuir algo congruente nos sentidos, e isso constitui o núcleo de sua definição: “Eu compreendo por idéia”, assim afirma Kant, “um conceito necessário da razão para o qual não pode ser oferecido nenhum objeto correspondente nos sentidos” (*KrV*, III, B 383). Ou, como é dito em outra passagem, “a peculiaridade da idéia consiste exatamente no fato de nenhuma experiência jamais poder congruir com ela” (*KrV*, III, B 649).

Por estarem livres daquele princípio, elas não podem ser submetidas a nenhum tipo de dedução que fosse semelhante àquele realizado com os conceitos puros do entendimento, no âmbito de justificação do emprego teórico-transcendental da razão pura. No entanto, embora não suportem uma dedução transcendental e, por isso, não possuam validade objetiva no sentido posto por aquela dedução, as idéias comportam uma “derivação subjetiva da natureza de nossa razão” (*KrV*, III, B 393) e, como tal, possuem uma validade indeterminada (*unbestimmte Gültigkeit*), transformando-se assim em princípio regulador próprio para a unidade do emprego do entendimento. As idéias expressam, portanto, a determinação objetiva da razão, a saber, na qualidade de “princípio da unidade sistemática do emprego do entendimento” (*Prologomena*, IV, # 56). E, o mais importante de tudo isso, é o fato de que Kant, no interior da “Dialética Transcendental”, concebe-as como “causas eficientes (das ações e de seus objetos) na moralidade” (*KrV*, III, B 374) e, depois, já no interior do “Cânon da Razão Pura”, trata-as como forma de avaliação da moralidade (“*die Beurteilung der Sittlichkeit*”), distinguindo-as das máximas, que são a forma pela qual as leis da moralidade são observadas (*KrV*, III, B 840).

Resumindo, pode-se afirmar que as idéias, no sentido atribuído por Kant, não podem ser entendidas como uma utopia e muito menos

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

como uma mera ilusão. Elas são, isso sim, conceitos racionais necessários, que, embora não possuam um papel constitutivo de conhecimento, assumem uma função reguladora central. Tal é o significado atribuído por Kant à idéia de perfectibilidade no contexto da *Über Pädagogik*. Kant define a idéia, aí, como “o conceito de uma perfeição ainda não encontrada na experiência” (*Päd*, IX, 444). Ora, conceber a educação como idéia significa concebê-la como um processo contínuo de formação orientada para o ideal de busca da perfectibilidade humana, a qual é possível de ser alcançada progressivamente por meio do “desenvolvimento das disposições naturais” do ser humano. Com isso fica claro então que a concepção de educação como idéia significa vê-la tal um projeto que tem como fim desenvolver e aperfeiçoar as disposições naturais humanas, e isso não significa outra coisa do que conceber a idéia de educação também como um conceito racional necessário.

A educação entendida como idéia evita, desse modo, 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 realidade 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. Por isso, não significa uma simples aplicação, no processo educacional-formativo do ser humano, de conceitos e princípios justificados no âmbito de fundamentação da filosofia moral. Pois, se o termo “realização” fosse entendido somente neste sentido, ele estaria reduzido ao conceito de “educação mecânica”, o qual fora criticado pelo próprio Kant, e não alcançaria, com isso, o estágio da “educação raciocinada”.

Por realização entende Kant, certamente, não um lugar a ser alcançado pela própria ação, mas uma atitude de pensamento, caracterizada pela arte de pensar por conta própria, que capacite a ação humana a buscar um possível estado futuro melhor, sendo que tal busca precisa, desde logo, ser orientada pelo princípio de tomar em sua ação a humanidade, sempre como fim e jamais como meio. Pensar a relação entre filosofia prática e pedagogia de acordo com este conceito de “realização” impede, ao meu ver, pelo menos que se conceba tal relação no sentido de

que a filosofia moral devesse tratar somente de problemas de fundamentação e à pedagogia caberia a tarefa de se ocupar com a aplicação dos conceitos morais fundamentados, sendo que, nesta perspectiva, a filosofia ditaria, numa relação verticalizada, os fundamentos da moralidade à ação pedagógica.²²

Recebido em maio de 2004 e aprovado em agosto de 2004.

Notas

1. Utilizarei as siglas usuais para as seguintes obras: *GMS: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Fundamentação da Metafísica dos Costumes); *KrV: Kritik der reinen Vernunft* (Crítica da Razão Pura); *KpV: Kritik der praktischen Vernunft* (Crítica da Razão Prática); *Päd: Über Pädagogik* (Sobre Pedagogia); *ProL: Prolegomena* (Prolegômenos). Esses escritos serão citados segundo a Akademie-Ausgabe (AA), indicando-se primeiro a abreviatura da obra, seguida do número do volume em romano e da respectiva paginação em arábico.
2. No sétimo capítulo de meu livro *Ding an sich und Erscheinung. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant* (Dalbosco, 2002, p. 253-301), procuro mostrar em que sentido a *GMS* representa a primeira tentativa sistemática levada a cabo por Kant para fundamentar a moralidade. O argumento sistemático, que se encontra na *GMS* III, desenvolve-se, em primeiro lugar, no sentido de ter de legitimar a pressuposição da liberdade como idéia da razão pura, e tal legitimação ocorre mediante a distinção entre uma vontade racional pura, pertencente ao mundo inteligível, e uma vontade racional-sensível, pertencente ao mundo sensível. Essa distinção assegura a constatação do círculo, sua definição como *petitio principii* (*Erbittung eines Prinzips*) e sua eliminação por meio da teoria do “duplo ponto de vista”. Na seqüência, a moralidade é fundamentada na forma de uma dedução da lei moral como imperativo categórico. No que diz respeito às duas polêmicas centrais da *GMS* III, a saber, sobre a dedução do conceito de “liberdade” e a concepção do círculo como *circulus in probando*, assumo a posição de que não se trata da dedução do conceito de “liberdade”, mas sim do imperativo categórico, e de que a compreensão mais adequada do círculo consiste em concebê-lo como *petitio principii* e não como *circulus in probando*.
3. Weisskopf (1970) e Hufnagel (1988). Weisskopf informa, ainda, que, além da preleção (*Vorlesung*), duas outras formas de ensino acadêmico eram empregadas na época de Kant: a disputação (*Disputation*) e a declamação (*Deklamation*). No que diz respeito especificamente à preleção, ela era proferida ou na forma de “conferência sistemática de uma ciência” ou na forma de “esclarecimento de um livro-texto”, sendo que uma combinação entre ambas era o mais usual (Weisskopf, 1970, p. 89).
4. Esse autor formula a hipótese geral de que o escrito *Immanuel Kant über Pädagogik* é uma compilação de diferentes partes, que surgem em diferentes períodos e que são desenvolvidas para atender a diferentes finalidades (Weisskopf, 1970, p. 240). Neste sentido, concentrando-se na pergunta pelo surgimento e pela construção do escrito, ele caracteriza a edição de Rink como uma “técnica compilatória” (idem, ibid., p. 176), o que ajudaria a marcar a diferença fundamental entre a “Introdução” e o “Tratado” e, no interior do “Tratado” mesmo, a diferença entre a “educação física” e a “educação moral” do escrito.

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

5. Kauder & Fischer (1999). Com base na interpretação de Weisskopf, Kauder chega à conclusão de que Rink escreve o “Prefácio” de *Über Pädagogik* com a intenção clara de eliminar a cisão entre a “Introdução” e o “Tratado”, procurando mostrar uma ligação entre ambas as partes e deixando transparecer a imagem de um escrito harmônico e unitário. Baseando-se ainda na interpretação de Groothoff (Groothoff, 1982), Kauder formula a tese de que, ao passo que a “Introdução” se orienta por um conceito de “educação social” o “Tratado”, em sua última parte, é conduzido pelo conceito de “educação moral”. Isso mostra, então, uma “mudança de curso” no pensamento de Kant ocorrida entre os períodos de 1776 e 1791, que diz respeito não só ao seu pensamento sobre a pedagogia, mas também se refere à sua filosofia prática, num sentido mais amplo, uma vez que é durante esse período que Kant escreve os trabalhos sistemáticos de sua filosofia moral. Desse modo, o “ser social” de que se tratava na “Introdução” do escrito é substituído pela exigência de um “ser moral” do homem, a qual é desenvolvida na parte final do “Tratado”. Isso caracteriza então a diferença de conteúdo que há entre as duas partes do escrito (Kauder & Fischer, 1999, p. 49-50). O déficit na argumentação de Kauder reside, ao meu ver, no fato de ele não esclarecer a diferença entre o que denomina “ser social” e “ser moral” e por não mostrar, convincentemente, a precedência cronológica da “Introdução” com relação ao “Tratado”.
6. Kant engloba aqui (na *KpV*), ao emprego especulativo da razão pura, também o seu emprego teórico, cuja validade está restringida, na *KrV*, à conexão necessária entre intuição e conceito. O sentido do termo “especulativo” nessas passagens em análise da *KpV* não diz respeito só ao uso que a razão pura faz das idéias, mas também ao uso que ela faz de conceitos. Trata-se, portanto, de um emprego amplo do termo “especulativo” que se refere tanto à razão (*Vernunft*) como também ao entendimento (*Verstand*). Se Kant fosse rigoroso com seu emprego conceitual, ele deveria reservar para o uso especulativo da razão somente o uso que ela faz das idéias e teria que excluir dele a sua relação com os conceitos, uma vez que essa relação é própria ao emprego teórico.
7. Strawson denomina esse princípio de “principle of significance”, definindo-o da seguinte forma: “This is the principle that there can be no legitimate, or even meaningful, employment of ideas or concepts which does not relate them to empirical or experiential conditions of their application” (Strawson, 1993, p. 16). Procuro criticar em detalhes tanto o emprego que Strawson faz desse princípio como sua interpretação do idealismo transcendental kantiano (Dalbosco, 1997, p. 103-121).
8. Abreviatura da terceira seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.
9. Também abreviada como TA.
10. Dalbosco (2003, p. 117); ver também Dalbosco (2002, p. 310) e Allison (1983, p. 325).
11. Minha interpretação diferencia-se, neste ponto, da interpretação de Henrich, sobretudo quando este afirma que “Kant não oferece a pista de uma proposta de como a subordinação do sensível ao mundo inteligível se deixaria pensar como subordinação da vontade afetada sensivelmente à vontade inteligível”. Kant teria até mesmo excluído expressamente, segundo esse autor, “aquela concretização da idéia do relacionamento de ambos os mundos na determinação do relacionamento de dois aspectos da vontade, na medida em que coloca a vontade totalmente no mundo inteligível” (Henrich, 1975, p. 55-112; aqui p. 97). Em primeiro lugar, deve-se perguntar o que Henrich entende pelo conceito de “concretização”. Segundo, se Kant coloca a vontade totalmente no mundo inteligível, não seria, no sentido kantiano, um contra-senso pensar que uma vontade sensivelmente afetada também deveria fazer parte do mundo inteligível? Se Kant argumentasse sobre esse ponto realmente como Henrich pensa, então ele não poderia ter concebido o homem como um ser que pos-

sui uma vontade sensível. Isto é, a interpretação de Henrich, se levada às últimas consequências, implica conceber o homem somente como um ser racional puro que possui uma vontade perfeita.

12. Sobre isso, ver, entre outros, Schönecker (1999); Schönecker & Wood (2002).
13. Ao longo de *Über Pädagogik* são empregados vários conceitos, às vezes como sinônimos e às vezes não, como, por exemplo, os conceitos de “educação” (*Erziehung*), “pedagogia” (*Pädagogik*), “arte da educação” (*Erziehungskunst*) e “teoria da educação” (*Erziehungslehre*). Além disso, Kant emprega também o conceito de “formação” (*Bildung*).
14. O conceito de “disposição natural” (*Naturanlage*), embora central tanto para a antropologia como para a pedagogia de Kant, não deixa de reunir dificuldades. Tal conceito não deve ser entendido, ao meu ver, simplesmente num sentido biológico ou psicológico, como se fosse meramente um reflexo inconsciente do comportamento ou só como uma necessidade social. Ao contrário disso, ele precisa ser conectado com a capacidade racional e, mais especificamente, com o conceito de “razão prática”, uma vez que, para Kant, a principal disposição humana é a racionalidade. Com o conceito de “disposição”, segundo Hufnagel, Kant quer significar uma determinação de orientação ou um conjunto dimensional de possibilidades, como as animalescas e as racional-humano-morais (Hufnagel, 1988, p. 47-48).
15. Sobre isso ver Cenci (2003, p. 12-14).
16. Em várias passagens das preleções *Über Pädagogik*, Kant deixa clara a importância do trabalho na formação da criança: “A criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar. (...) Quanto mais ele [o homem] se abandona à preguiça, mais dificilmente se decide a trabalhar” (*Päd*, IX, 470); “É de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O Homem é o único animal obrigado a trabalhar” (*Päd*, IX, 471). E é na escola que a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada: “A escola é uma cultura obrigatória” (*Päd*, IX, 472); “O gosto pela facilidade é para o homem o mais funesto dos males da vida. Por isso é muito importante que as crianças aprendam a trabalhar desde cedo” (*Päd*, IX, 477).
17. Como destaca Bittner: “Só leis que emergem de uma legislação própria possuem capacidade de obrigar” (Bittner, 1989, p. 28).
18. F. C. Fontanella traduz *Zwang* por “constrangimento”. Outra possibilidade seria traduzi-lo por “coação”. No entanto, considerando que as convicções pedagógicas de Kant se inserem inteiramente nos ideais de formação de um sujeito autônomo, penso que a tradução mais adequada para o termo *Zwang* seja “pressão”, porque ele, além de não poder ser confundido com um ato de inibição moral ou psicológica que parece estar próximo do conceito de “constrangimento”, ajusta-se melhor aos propósitos pedagógicos de mobilizar o educando para a tarefa de pensar por conta própria. Isso não elimina, é verdade, a tensão inerente ao processo educacional entre a necessidade da pressão, por um lado, e, por outro, da liberdade. No entanto, Kant mesmo considerou essa tensão altamente significativa para a pedagogia. Em contrapartida, o próprio *Wahring Deutsches Wörterbuch* (p. 1.415) toma *Druck*, que em alemão significa literalmente “pressão”, como sinônimo de *Zwang*. Pode-se notar, também, que nos ambientes escolares e universitários alemães é usual o emprego da expressão *Druck* objetivando um sentido ou uma finalidade pedagógicos, como, por exemplo, em situações nas quais o estudante precisa escrever seu segundo diploma e não consegue avançar na escrita, então ele é “pressionado pedagogicamente” pelo seu orientador a fazê-lo. Nesse contexto, gostaria de agradecer a Elli Benincá por ter me prevenido sobre alguns pontos problemáticos que possam estar contidos no emprego de *Zwang* como “coação”, sobretudo considerando que tal termo é empregado no âmbito de justifica-

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

ção de uma teoria educacional que tem por fim mostrar em que sentido a ação pedagógica pode ser vista como uma forma de a ação humana se aproximar do ideal da “moralização”.

19. Kant também emprega o conceito de “animalidade” (*Tierheit*) como sinônimo de “selvageria” e não atribui nenhum fator descritivo, biológico ou psicológico, para esses conceitos. “Animalidade” significa muito mais, como deixarei claro a seguir, um conceito normativo contrário à moralidade. Ao passo que “humanidade” e “racionalidade” são conceitos idênticos, a disciplina pode conduzir à emancipação e, nesse contexto, a animalidade significa o “ainda-não” (*Noch-Nicht*) da racionalidade. Sobre isso ver Hufnagel (1988, p. 50).
20. Para um comentário detalhado sobre a “Dialética Transcendental” e, de modo especial, sobre o significado e o papel que as idéias desempenham na *KrV*, ver Heimsoeth (1971), especialmente a primeira parte: “*Ideenlehre und Paralogismen*”.
21. Terra (1995, p. 19). Como mostra Terra nesse trabalho, a herança platônica do termo “idéia” em Kant é clara. No entanto, Kant transforma-a “numa regra, num padrão de medida racional, recusando qualquer hipóstase” (Terra, 1995, p. 21).
22. Crítico essa relação vertical entre filosofia e pedagogia em Dalbosco, “Considerações sobre a relação entre filosofia e educação” (Fávero, 2003, p. 37-60).

Referências bibliográficas

ALLISON, H.E. *Kant's transcendental idealism: an interpretation and defense*. Londres: New Haven, 1983.

BITTNER, R. Das Unternehmen einer Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: HÖFFE, G. (Hrsg.). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten: ein kooperativer Kommentar*. Frankfurt a.M., 1989. p. 13-30.

CENCI, A.V. *Esclarecimento, autonomia e educação moral em Kant*. Passo Fundo, 2003. (mimeo.)

DALBOSCO, C.A. *O idealismo transcendental de Kant*. Passo Fundo: EDIUPF, 1997.

DALBOSCO, C.A. *Ding an sich und Erscheinung*. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.

DALBOSCO, C.A. Liberdade transcendental e pedagogia. In: DALBOSCO, C.A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 107-121.

DALBOSCO, C.A. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação. In: FÁVERO, A.A.; DALBOSCO, C.A.; MÜHL, E.H. *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: EDIUPF, 2003. p. 37-60.

DALBOSCO, C.A. Vom disziplinierten Zwang zur moralischen Verbindlichkeit. Zur Bedeutung und Rolle der Pädagogik bei Kant. In: *Pädagogische Rundschau*, n. 58, p. 385-400, 2004.

EIDAM, H. *Moral, Freiheit und Geschichte*. Aspekte eines Problemzusammenhanges. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001.

ENGEL, R. *Kants Lehre vom Ding an sich und ihre erzieherischen – und bildungstheoretische Bedeutung*. Berlin/Bern/New York, 1996.

FÁVERO, A.A.; DALBOSCO, C.A.; MÜHL, E.H. *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: EDIUPF, 2003.

GROOTHOF, H.-H. *Immanuel Kant*. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1982.

GUNKEL, A. *Spontaneität und moralische Autonomie: Kants Philosophie der Freiheit*. Bern/Stuttgart/Wien, 1989.

HEIMSOETH, H. *Transzendente Dialektik. Ein Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft. Vier Teile*. Berlin /New York: Walter de Gruyter, 1971.

HENRICH, D. Die Deduktion des Sittengesetzes. In: SCHWAN, A. (Hrsg.). *Denken im Schatten des Nihilismus, Festschrift für Wilhelm Weischedel zum 70. Geburtstag*, 1975. p. 55-112.

HUFNAGEL, E. Kants pädagogische Theorie. In: *Kant-Studien*, n. 79, p. 43-56, 1988.

KANT, I. *Gesammelte Schriften*. Hrsg. v. der Königlich Preussischen (Deutschen) Akademie der Wissenschaft. Berlin, 1902 ff.

KAUDER, P.; FISCHER, W. *Immanuel Kant über Pädagogik*. Möhnesee: Schneider-Verlag Hohengehren, 1999.

PATZIG, G. Praktische Philosophie und Pädagogik. In: PLEINES, J.-E. *Kant und die Pädagogik*. Würzburg, 1985. p. 17-36.

PRAUSS, G. *Kant und das Problem der Dinge an sich*. Bonn: Bouvier, 1974.

RUHLOFF, J. Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, n. 51, p. 2-18, 1975.

Da pressão disciplinada à obrigação moral...

SCHMIED-KOWARZIK, W. Praktische Philosophie und Pädagogik. In: HELLEKAMPS, S.; KOS, O.; SLADER, H. (Hrsg.). *Bildung, Wissenschaft, Kritik*. Festschrift für D. Benner zum 60. Geburtstag, Weinheim, 2001. p. 118-136.

SCHMIED-KOWARZIK, W. Filosofia prática e pedagogia. In: DALBOSCO, C.A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: EDIUPF, 2003. p. 60-83.

SCHÖNECKER, D. *Kant: Grundlegung III. Die Deduktion des kategorischen Imperativs*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber, 1999.

SCHÖNECKER, D.; WOOD, A.W. *Kants "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten"*. Ein Einführender Kommentar. Paderbon/München/Wien/Zürich: Schöningh, 2002.

STRAWSON, P. F. *The Bounds of Sense. An essay on Kant's Critique of Pure Reason*. London/New York: Routledge, 1993.

TERRA, R. *A política tensa: idéia e realidade na filosofia da história de Kant*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

WEISSKOPF, T. *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Beitrag zu einer Monographie. Basel: Editio Academica, 1970.

WILLASCHEK, M. *Praktische Vernunft: Handlungstheorie und Moralbegründung bei Kant*. Stuttgart/Weimar, 1992.

WOOD, A.W. *Kant's ethical thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.