

ESCOLA PÚBLICA: TENSIONAMENTOS A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE ROUSSEAU E KANT

Eduardo Carlos Souza Cunha¹

Eucinéia Regina Müller²

Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz³

Adriano Ramos de Souza⁴

RESUMO

O presente artigo busca problematizar acerca das discussões sobre a educação que têm se estendido por milênios, sem que tenhamos chegado a um consenso absoluto com respeito aos fundamentos que devem orientá-la. Atualmente, presenciamos um importante debate acerca de uma escola pública de qualidade em contraposição a uma escola pública baseada em dados meramente quantitativos e baseados em métodos e avaliações de larga escala que desconsideram toda e qualquer possibilidade de estabelecimento de uma educação mais humana, democrática e que respeite as diversas espacialidades e temporalidades que perpassam o ambiente escolar. Presenciamos, nesse contexto, uma crescente valorização dos processos avaliativos de mensuração que desconsideram as potentes práticas de aprendizagem que ocorrem no espaço público escolar e que o torna cheio de devires e possibilidades para um conhecimento que garanta aos educandos a problematização concernente a sua vida e ao espaço que o rodeia. Cabe ressaltar que, a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), põe em xeque a autonomia do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar, buscando a padronização, homogeneização e captura dos tempos e dos espaços, propiciando um modelo de educação aprisionador das potencialidades e que permite a ação das amarras de um modelo neoliberal e injusto. Destarte, neste artigo, o objetivo é tratar dessa questão, tendo como pano de fundo, o tensionamento e a problematização dos pensamentos de Rousseau e Kant. Nesse viés, a hipótese que se defende sugere que a educação é responsável pela formação do homem e isso será demonstrado a partir de aspectos da filosofia de ambos os filósofos.

¹ Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Especialista em Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e atualmente Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: 1980.dudu@gmail.com

² Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Estudos Sociais de Viana – FESAV. Especialista em Lato Sensu em Gestão Educacional e Inspeção Escolar - Faculdade de Domingos Martins - FDM. Especialista em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos – UFES e atualmente Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: eucineiamuller@gmail.com

³ Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Especialista em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos – UFES, Especialista em Tecnologias Educacionais pela PUC - RJ e atualmente Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, integrante do Núcleo 1 da rede de pesquisa UFG, Ufes, Unb do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). E-mail: fernanda-rnr@hotmail.com

⁴ Bacharel em Economia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Licenciado em Pedagogia pela FASE, Especialista em Lato Sensu em Educação Inclusiva – Faculdade Ateneu, atualmente Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: adriano.souza@ifes.edu.br

Palavras-chave: Kant. Rousseau. Escola Pública.

ABSTRACT

The present article seeks to problematize about the discussions about education that have extended for millennia, without we have reached an absolute consensus with respect to the fundamentals that must guide it. We are currently witnessing a major debate about a quality public school as opposed to a public school based on purely quantitative data and based on large-scale methods and assessments that disregard any possibility of establishing a more humane, respects the diverse spatiality and temporalities that permeate the school environment. In this context, we are witnessing a growing appreciation of the measurement evaluation processes that disregard the potent learning practices that occur in the public school space and that make it full of possibilities and possibilities for a knowledge that guarantees the students the problematization concerning their life and the space around you. It should be emphasized that the institution of a National Curricular Common Base (BNCC), puts in check the autonomy of teaching and learning in the school environment, seeking the standardization, homogenization and capture of times and spaces, providing a model of education imprisoning the potentialities and that allows the action of the bonds of a neoliberal and unjust model. Thus, in this article, the objective is to deal with this question, having as a background, the tension and problematization of the thoughts of Rousseau and Kant. In this bias, the hypothesis advocated suggests that education is responsible for the formation of man and this will be demonstrated from aspects of the philosophy of both philosophers.

Keywords: Kant, Rousseau, Public School.

INTRODUÇÃO

No Brasil, tem sido tarefa trabalhosa, entender a escola pública, suas demandas, historiografia, suas dificuldades e possibilidades nas diversas espacialidades e temporalidades ao longo da História da educação. Nosso objetivo, com esse artigo, é propor um diálogo entre Rousseau e Kant acerca da educação para problematizar a concepção de escola pública no Brasil.

O primeiro objetivo que se coloca é o de perceber os fundamentos sobre os quais se alicerçam os conceitos de educação a partir do pensamento rousseauiano e do pensamento kantiano. Nesse viés, podemos vislumbrar os preceitos e os conceitos que fundamentaram e direcionaram estes pensamentos no intuito de se pensar a educação, numa tentativa de escapar do pensamento teológico e teocêntrico daquela época. Toma-se como referência uma visão iluminista e predominantemente racional, não uma racionalidade mecânica, mas segundo uma

racionalidade humana, tendo como premissa o desenvolvimento da razão do homem concebido como um ser diferente dos outros animais.

Nesse contexto, discutir a escola pública brasileira e seus alicerces fundamentados desde a sua instalação em território brasileiro, à luz dos pensamentos de Rousseau e Kant pode contribuir para se compreender os desafios e as possibilidades que se colocam e se colocaram na evolução do pensamento educacional brasileiro, bem como dos aspectos relacionados à dimensão quantitativa, a medição a partir das avaliações em larga escala, dos objetivos firmados a partir de um modelo prescrito, hegemônico e neoliberal, e também ao qualitativo, relacionado ao estabelecimento de uma qualidade do ensino público.

A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

Tem sido recorrente ao se discutir a educação no Brasil, estabelecer uma comparação entre a escola pública de hoje com a escola pública de tempos atrás, problematizando a respeito da diferença qualitativa entre uma e outra. Nessa discussão, há aqueles que argumentam que a escola de tempos atrás possuía uma quantidade bastante limitada de recursos, e mesmo assim a qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos, no tocante ao interesse do alunado e com vistas aos resultados de aprendizagem era considerada muito superior aos resultados atingidos pela escola pública dos dias atuais.

A educação sempre foi considerada um elemento e um direito básico para estruturação e formação de uma sociedade. Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Organizações das Nações Unidas, representou representativo e considerável avanço para que o direito de todos à educação e outros direitos sociais passassem a se tornar obrigatórios em todo o cenário mundial, mesmo que alguns países não consigam ainda efetivar políticas públicas na garantia desses direitos. O Capítulo 26 da Declaração trata especificamente do direito de todos à educação:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

No caso da educação brasileira, percebe-se um crescente descaso relacionado ao processo de formação humana, bem como do tratamento dispensado aos professores. Estes, ao tentarem atingir aos interesses e as metas estabelecidas pelas políticas neoliberais e vigentes acabam por buscar produção e elevação de uma suposta qualidade da educação brasileira, a partir de instrumentos avaliativos em larga escala⁵, em atendimento aos interesses e os objetivos do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que segundo o site do Ministério da Educação (MEC) *vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio.* .

Cabe dizer que a BNCC do modo como está posta, contribui para um engessamento dos currículos praticados e vividos nos cotidianos, despotencializando o trabalho do professor e relegando a este todo o fracasso escolar. A BNCC elenca uma série de objetivos e conteúdos impossíveis de serem cumpridos, favorecendo um currículo prescritivo, reprodutivista e descolado das vivências e relações que perpassam o cotidiano escolar, limitando o trabalho docente meramente a uma reprodução de conteúdos para o atendimento às demandas das avaliações exteriores e os interesses de organizações internacionais e de grandes grupos empresariais. Nesse sentido, Sússekind (2014) contribui de sobremaneira com relação aos problemas de uma base comum:

(...) a noção de currículo é tratada de modo despido de complexidade, como sendo um objeto, **um documento, para assumir o papel de arma com um poder de educação destruição em massa, (...) fomenta uma divisão entre administradores dos currículos, pensadores de currículo e executores do currículo** que é **hierarquizante**, (...) se entende que este documento poderia **orientar massas de professores sobre o que ensinar e como ensinar em suas salas de aulas e, assim, servir para avaliar** – e supostamente definir o que sabem e o que não sabem.
(Grifos e cortes meus)

⁵ Conjunto de avaliações externas em larga escala na Educação Básica nas escolas públicas brasileiras pautadas nos ideais do Banco Mundial em analisar as demandas sociais e econômicas em ação conjunta com Ministério da Educação e Cultura – MEC, interessados em realizar uma ampla avaliação do ensino público.

⁶ De acordo com o MEC, a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Nesse contexto, torna-se indispensável refletirmos sobre a importância e força do que fazemos. Indubitavelmente, as escolas têm muitos desafios a enfrentar, sobretudo, lidar com as diferenças e suas repercussões na vida dos sujeitos. É preciso assim, estabelecer cada vez mais relações que propiciem a emergência no dia-a-dia das escolas de práticas libertadoras e emancipatórias.

E esta condição nos remete a uma triste realidade da educação brasileira, na qual se têm privilegiado os aspectos quantitativos, geralmente distantes dos preceitos de uma formação humana plena e completa, em contraposição a uma educação baseada em aspectos qualitativos a fim de garantir uma formação humana, moral e ética.

Parece que tem havido um consenso, quanto ao diagnóstico sobre a situação atual da educação brasileira e da escola pública, onde o corte de investimentos e o descaso, a imposição de modelos educacionais prescritos e que desconsideram a espacialidade e a temporalidade do educando tem sido cada vez mais latentes. O mesmo não ocorre com as explicações sobre como chegamos a essa situação e nem quanto as possíveis saídas para o problema.

Em muitos dos diagnósticos para a chamada “queda de qualidade da escola pública” no Brasil, recorre-se à tese de que a escola pública piorou a partir do momento em que os mais pobres passaram a ter acesso a essa escola. A acelerada e necessária democratização da escola pública, em finais do século XX, tem enormes impactos no sistema como um todo e é de grande significado para a qualidade da escola. Não apenas porque entraram os mais pobres, mas, sobretudo, porque isso significa que, hoje, temos pouca experiência no trato com as dificuldades advindas desse importante processo de democratização, tais como formação de professores, bem como condições e políticas de financiamento.

Sob o viés cultural, a rápida expansão e democratização da escola pública ocorreram a partir de uma cultura escolar que buscou convencer uma parcela da população de que a escola era o melhor lugar para a socialização das novas gerações, e também levantou a bandeira de que a participação ativa da família era fundamental no acompanhamento escolar de seus filhos.

Com a complexificação e as demandas cada vez mais problematizantes da escola e dos conhecimentos escolares, bem como, dos conhecimentos sobre a infância, tornou-se necessário que os pais também pudessem acessar um conjunto de conhecimentos e experiências aprendidas na escola. Assim, conhecer todo o funcionamento da escola e da

educação passou a ser imprescindível e importante para influenciar nos contextos familiares e acompanhar a escolarização e a aprendizagem dos filhos.

A escola de qualidade requer que as famílias estejam interessadas e engajadas na discussão acerca da qualidade que lhes interessa. Se as camadas populares não participarem da discussão sobre os rumos da escola pública, a falta de conhecimento e experiência escolares, dos processos de aprendizagem, em muito dificultará um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos, bem como uma discussão mais aprofundada sobre as características de uma escola de qualidade que privilegie uma educação para o desenvolvimento racional, a partir da aprendizagem na escola e também no seio das famílias.

Nesse viés evidencia-se que um diagnóstico sobre a baixa qualidade da escola pública é uma problematiza latente e que não se esgota totalmente, mas não podemos esquecer que é difícil pensar em escola de qualidade para todos numa sociedade com marcas e traços tão desiguais. Nesse sentido, é preciso rever os nossos consensos, reafirmando ou revendo diagnósticos e premissas, considerando que a escola somente será de qualidade se houver um efetivo engajamento não apenas dos pais e da sociedade como um todo, mas dos próprios alunos, pois sem alunos interessados não há escola de qualidade.

A escola pública tem sido cada vez menos vista como um espaço de aprendizagem, criatividade, afetividade, alegria e prazer. O problema é que a cultura do silêncio e do fracasso passaram a fazer parte da realidade escolar, o que compromete a comunicação dialógica entre as pessoas que lá estão.

A ESCOLA PÚBLICA: TENSIONAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO DE ROUSSEAU

Para Rousseau, a educação deve garantir apenas o desenvolvimento natural das faculdades humanas e assegurar que estas faculdades, uma vez desenvolvidas de forma sucessiva e contínua, determinem os desejos e as necessidades e que de certa forma, deve acontecer basicamente nesta ordem, a partir da primazia do desenvolvimento das capacidades dos indivíduos em relação aos desejos e as necessidades das crianças, uma vez que se o contrário acontecesse, caso os desejos motivassem o desenvolvimento das capacidades, então teríamos dado origem à miséria, à infelicidade ou mesmo a desvirtualização da natureza humana.

Nas palavras do próprio Rousseau (1995, p. 62), lemos:

[...] todo desejo supõe privação e todas as privações são penosas. Está, portanto na desproporção entre nossos desejos e nossas faculdades aquilo em que consiste a nossa miséria. Um ser sensível, cujas faculdades iguallassem os desejos, seria um ser absolutamente feliz.

O sentido da educação para Rousseau está fortemente comprometido em assegurar um estado de felicidade ao indivíduo, no caso o educando através, sobretudo, do desenvolvimento de suas capacidades. Não se trata, porém, de um estado positivo de felicidade, uma vez que, como afirma Rousseau (1995, p. 62), “[...] a felicidade do homem nesta terra não passa, portanto, de um estado negativo; deve-se medi-la pela menor quantidade de males que ele sofre.”.

Como nos afirma Streck (2003), Rousseau fala na compaixão como o sentimento básico a ser cultivado pelo educando no seu desenvolvimento, na medida em que conhece o mundo com as desigualdades e suas mazelas criadas pelos homens e neste viés, a compaixão pode ser entendida de diversas maneiras, mas ontologicamente falando o termo evoca um respeito profundo por si mesmo e pelo outro no relacionamento diário com o seu semelhante e com as coisas que o rodeiam e fazem parte deste mundo material e ontológico.

Neste sentido, Freire (2000) nos chama atenção para uma certa “ética universal do ser humano” onde na construção de um mundo mais justo e igualitário, o homem tem no cerne de sua formação, a universalidade de si mesmo, na busca incessante de uma completude que nunca se completará em sua totalidade. Assim, num encadeamento ideal e necessário da formação das ações humanas, a compaixão pode gerar a solidariedade, que por sua vez, gerará o amor, possibilitando o desenvolvimento social do indivíduo dentro de uma coletividade. Assim, Gadotti (2004) nos corrobora afirmando que, a solidariedade é uma exigência ontológica, e, portanto, indissociável da formação do ser humano em sua plenitude.

Esse estado de felicidade obedeceria ao processo de evolução cognitiva da criança e a partir do contato com uma primeira natureza, a selvageria *a priori* do ser humano, a criança conseguiria estabelecer mecanismos e condições necessárias, a partir da orientação de um preceptor, para viver na sociedade. Nesse sentido, a criança em sua fase adulta, conseguiria lidar de forma racional com ditames estabelecidos pela sociedade.

Um dos mecanismos para assegurar este estado de felicidade ao educando consiste em garantir ao próprio educando que ele seja mantido afastado de qualquer dependência dos homens, ou seja, da sociedade (ROUSSEAU, 1995, p. 69).

No livro *Emílio ou da Educação*, Rousseau elabora o esboço de uma pedagogia, um modelo que representaria o que supostamente seria o homem antes de ser homem. Ele propõe uma espécie de reflexão ontogenética, no qual o homem natural, primitivo é considerado o ideal para o desenvolvimento humano e para o convívio em sociedade e assim não correr o risco de ser contaminado pelos preconceitos e contornos sociais, político e ideológicos altamente impregnados por suas tendências solidamente formadas historicamente.

A espontaneidade da criança é altamente valorizada e a experiência é a melhor conselheira, nesse mundo de descobertas e aguçamento de propriedades cognitivas relacionadas à memória e à fantasia. Ela não deve ser submetida aos interesses perniciosos de uma sociedade meramente interessada na modelagem de um indivíduo adequado aos aparatos sociais. Em analogia com a escola pública brasileira, constatamos uma crescente tendência de negação do processo de experiência e de autonomia da criança. Baseada em pressupostos neoliberais, as políticas públicas para o campo da educação têm se rendido a modelos que determinam rigidamente a forma de agir dos educandos, cuja tendência é reduzir processo de desenvolvimento humano a uma mecanização altamente tecnicista (a uma racionalidade técnico-instrumental, fundada em uma lógica pragmática. Portanto, não se trata de desprovisão de razão, mas de uma instrumentalidade da razão), e em muitas vezes desprovida de processos analíticos a partir da razão. A noção de felicidade que se apresenta em Rousseau, está atrelada ao processo educativo e deve preparar o educando para que ele viva segundo ela, aparando as arestas da imaginação que “[...] excita e alimenta os desejos pela esperança de satisfazê-los” (ROUSSEAU, 1995, p. 63).

Rousseau pretende assegurar o respeito ao estágio de desenvolvimento da criança. Conforme afirma o autor, “infeliz providência que faz um ser desgraçado no momento, na esperança de torná-lo feliz um dia” (ROUSSEAU, 1995, p.61).

Assim, a educação começa pelo desenvolvimento das sensações, dos sentimentos e dos sentidos até que a criança chegue por si própria, às noções de convivência em sociedade. O objetivo da educação é a reconstrução de um homem social participante de uma sociedade racional que respeite a natureza e que valorize o desenvolvimento ontogenético de suas percepções, sentimentos e sentidos. E, nesse sentido, a escola pública deve considerar a educação como um meio de desenvolvimento e formação humana com a intenção de possibilitar o desenvolvimento pleno dos educandos, a partir de uma racionalidade não mecanicista e reprodutivista, mas que garanta autonomia.

A ESCOLA PÚBLICA: TENSIONAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO DE KANT

Kant foi um filósofo alemão que viveu no século XVIII, e que falava a partir do seu tempo, respirando os ares do movimento iluminista, provocando o pensamento de libertação do homem, até então moldado e preso aos ditames religiosos que prega a superioridade do pensamento teocêntrico deixando na marginalidade e combatendo ferrenhamente o livre pensar e agir antropocêntrico. É um momento de aposta na razão humana e no propósito de que uma geração é educada pela a que a precede. Importante destacar que neste período a Educação alemã atravessava problemas tais como a precária formação docente, que refletia no desempenho em sala de aula e a desobrigatoriedade de frequentar a escola formal o que tinha como consequência a baixa procura por parte dos alunos. Muitos pais optavam pela formação doméstica.

O pensamento kantiano parte do princípio de que é a razão que nos diferencia dos animais e é através da educação que o homem se transforma no que ele denomina de verdadeiro ser e adquire o sentido de moralidade. É através da educação que a criança se torna capaz de abandonar os seus caprichos e vontades, ausente de regras, considerado neste estágio como selvagem no desenvolvimento humano, e passa a agir de forma racional e a pensar por própria conta, o que é uma ação moral. (DALBOSCO, 2004, p. 1340)

Disciplina é então ensinar aos homens, através da sua vontade racional, a viver debaixo das leis. Para o pensamento kantiano o processo de formação do sujeito pressupõe-se de duas etapas, que se orientam pela ideia de pressão. Em um primeiro momento a pressão é mecânica e deve atuar ainda na infância com o objetivo de livrá-la do seu estado de selvagem, de vontades sem regras. No segundo momento entra em ação a pressão moral, quando o sujeito passa a refletir, sob o uso da razão, e passa a agir mediante regras, através da sua livre vontade. Sendo assim, a disciplina livra os homens dos maus hábitos, de um caráter distorcido e a moral leva o homem a pensar de forma racional (DALBOSCO, 2004, p. 1344).

No livro “Sobre a Pedagogia”, Immanuel Kant faz uma reflexão sobre a arte de educar, segundo ele, os pais educam seus filhos para o mundo presente, quando na verdade deveriam fazê-lo de acordo com o futuro; enquanto os príncipes (o Estado) educam para formar súditos. Como conciliar estas finalidades? Existe realmente uma contraposição entre a finalidade do ensino privado e do ensino público? De onde devem vir às regras para a Educação?

Para Kant a educação privada (familiar) pode trazer alguns problemas, pois, “além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga”. (KANT, 2002, p. 32). A educação pública tem como uma de suas finalidades preparar o homem para viver em sociedade, através de uma formação prudente. E aqui nos cabe uma indagação: Que sujeitos queremos formar? Um indivíduo intolerante, cheio de caprichos, sem preocupação com a coletividade, imbuído de uma visão unilateral? Ou um sujeito capaz de viver e respeitar a pluralidade

Para viver em uma sociedade democrática que vise o bem comum é necessário que a escola tenha como finalidade a formação de sujeitos que respeitem a diferença, que aceitem que existem várias formas de pensar e também inúmeros pontos de vista,

A educação pública tem aqui manifestamente as maiores vantagens: aí se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o direito dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda parte resistência, e nos elevamos acima dos demais unicamente por mérito próprio. Essa educação pública é a melhor imagem do futuro. (KANT, 2002, p. 34)

O princípio da pedagogia, defendido por Kant (1996), propõe que as crianças sejam educadas, não de acordo com o presente estado da humanidade, mas a partir de uma projeção futura e das possíveis possibilidades que se podem vir, visando a um estado mais desenvolvido, a fim de buscar metas e objetivos mais elevados. Assim, nesse viés, deve-se educar o homem a pensar no porvir, formando na criança de hoje, o homem e o cidadão de amanhã.

Nesse sentido, para conseguir apresentar um bom desenvolvimento, no aspecto educacional, o ser humano precisaria ser disciplinado para dominar as paixões do corpo e suas vontades pessoais; superar o estado latente de selvageria e, assim, tornar-se culto e adquirir vários conhecimentos e habilidades, ampliando suas capacidades; precisaria aprender a tornar-se prudente, para conquistar e manter um lugar na sociedade, construindo bons relacionamentos e apresentando modos corteses e, por fim, precisaria ser moralizado, compreendendo os princípios, aprendendo a escolher o bem ao mal.

Kant considera fundamental que as crianças recebam uma educação para a índole, que abranja os cuidados da disciplina, como noções de direitos e deveres. Segundo o autor, “[...] a educação deve ser impositiva; mas nem por isso deve ser escravizante” (KANT, 1999, p. 66). A criança pode e deve se divertir, mas, também, precisa conhecer sua contrapartida, ou seja,

adquirir responsabilidades e conhecer o peso de uma obrigação precisa aprender a ter limites, a respeitar horários e saber que para cada atividade existe uma ocasião e uma duração adequada.

Para Kant, é patente a noção de disciplina e a clareza quanto ao que são direitos e deveres do ser humano. Dalbosco (2011) afirma que Kant vivenciava, pessoalmente, sua teoria antes mesmo de escrevê-la, tal era a rigidez da disciplina que seguia em seu dia a dia. Por isso, Kant (1999, p. 16) dizia que “[...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina”. Para ele, a vida disciplinada produziria, como decorrência, uma vida saudável e feliz, firmada em uma condição de liberdade promovida através da educação e, nessa condição, cabe dizer que, nesse viés do pensamento Kantiano, a escola pública, por meio da disciplina se promoveria aos educandos em uma concepção de atendimento à moral e aos preceitos estabelecidos em sociedade e fazendo do homem um cidadão apto a viver em um meio social. Sendo assim, a educação traria, por meio dessa disciplina, a liberdade ao ser humano.

Em defesa de uma concepção de liberdade, Kant (1999, p.15) afirma que:

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. [...] Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. 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 aonde nos levariam as nossas disposições naturais.

A felicidade e a liberdade são condições que só serão possíveis a partir da educação, com base na moral, na disciplina e no pensamento voltado para as possibilidades do futuro em detrimento das situações do presente. Porém, Kant (1999, p.22), parece responder justamente a esta questão, afirma que:

“não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação”.

Kant exclui a ideia de felicidade individual enquanto finalidade da existência humana “[...] não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana” (KANT, 1999, p.19).

Kant nos apresenta uma teoria da educação que está para além de uma finalidade particular, colocando-se a serviço do bem estar geral da humanidade ainda que em detrimento da satisfação pessoal que se apresenta restrita as espacialidades e as temporalidades do indivíduo.

Um estado de felicidade geral apenas pode ser alcançado mediante a obediência à norma moral social e coletivamente instituída. O papel último, e fundamental da educação, é cuidar para que a moralidade seja produzida no indivíduo, de sorte que o seu agir não se dê em função de um estado de felicidade concebido previamente, seja individual ou coletivo, mas em função da própria norma moral tomada em si mesma. Kant define que a educação pública completa é aquela que:

[...] reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada. (...) Em geral, a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão (KANT, 1999, p. 30-31).

Kant afirma que os professores sempre dizem que as coisas devem ser apresentadas aos de modo que as cumpram por uma determinada inclinação ou propensão, o que para Kant, em alguns casos, pode ser benéfico e gerar um resultado satisfatório, entretanto, adverte que muitas coisas devem ser prescritas aos educandos como um dever, como pressuposto para uma disciplina indispensável e fundamental para a plena formação humana, social e moral do indivíduo.

Destarte, o entendimento pleno do estudante sobre o agir por dever, somente será possível, com o passar dos anos e, assim, sua obediência, a cada dia, será aperfeiçoada. Nesse viés, entendemos que devem ser respeitadas nesse contexto, as temporalidades, espacialidades e especificidades de cada educando, pois na formação de um bom caráter, é preciso antes de qualquer coisa, o domínio das paixões, das vontades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação pública brasileira, o principal objetivo tem sido proporcionar ao educando uma possibilidade para a felicidade pelo viés da satisfação particular na condição do advento profissional como sinônimo de sucesso e bem-estar social. Desta forma, a primazia da educação seria deslocada para um contexto de realização profissional, de sucesso e de acesso a um patamar social superior do qual, no momento, o educando está separado.

De forma determinante, o sistema público educacional brasileiro projeta uma suposta realização individual na condição de ascensão social. Impõe ainda mais empecilhos à emancipação do indivíduo. O ponto em questão não é, certamente, apenas a ascensão social dos indivíduos, mas, sim, a possibilidade de se considerar o processo educativo tendo como finalidade. A formação do indivíduo, de forma geral e completa. E, não para o mero atendimento de desejos e anseios pessoais, já que este tipo de formação atende aos interesses e prerrogativas de um modelo hegemônico marcadamente neoliberal.

Não seria interessante se a escola pública brasileira se ocupasse da educação com vistas à plena formação humana e moral dos indivíduos? E se ele promovesse um ensino capaz de garantir as condições de possibilidades para a formação de indivíduos autônomos? Será que é possível pensar em um projeto de política para a escola pública, no qual o projeto educacional atenda aos preceitos de uma formação voltada para a vida autônoma e emancipada, capaz de atender aos interesses individuais e da coletividade? Mais do que respostas prontas e apressadas, os preceitos e as possibilidades descritas neste artigo, a partir de alguns fragmentos do pensamento de Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, pode contribuir para uma mais bem qualificada compreensão do presente e estabelecer metas e objetivos para a escola pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3º versão revista. Brasília. 2016.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1333-1356, Set/ Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas. ONU. 1948.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000

GADOTTI, M. Os mestres de Rousseau. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, I. Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. Ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENEZES, E. História e esperança em Kant. São Cristóvão: Editora da UFS/ Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

ROUSSEAU, J.J. Emílio ou da educação. Tradução de Sérgio Milliet. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STRECK, D. R. Educação para um novo contrato social. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÜSSEKIND, Maria Luíza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. In: Revista e-curriculum, v.12, n.03. p. 1512-1529. São Paulo: PUC/SP, 2014

ZINGANO, M. Razão e história em Kant. São Paulo: Brasiliense, 1989.