

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

JOÃO PAULO MARTINS

**EDUCAÇÃO E ÉTICA EM KANT: a importância da pedagogia da
autonomia para a constituição moral do sujeito**

Alfenas/MG

2019

JOÃO PAULO MARTINS

**EDUCAÇÃO E ÉTICA EM KANT: a importância da pedagogia da
autonomia para a constituição moral do sujeito**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em Educação
pela Universidade Federal de Alfenas.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e
Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria.

Alfenas/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Martins, João Paulo.
M386e Educação e ética em Kant: a importância da pedagogia da autonomia para a constituição moral do sujeito / João Paulo Martins - Alfenas/MG, 2019.

99 f.: il. --

Orientador: Marcos Roberto de Faria.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2019.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Kant, Immanuel, 1724-1804. 3. Liberdade. 4. Ética. I. Faria, Marcos Roberto de. II. Título.

CDD-370.114

JOÃO PAULO MARTINS

**“EDUCAÇÃO E ÉTICA EM KANT: A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA
AUTONOMIA PARA A CONSTITUIÇÃO MORAL DO SUJEITO”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 29/03/2019

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Marcos Roberto de Faria

Prof. Dr. Bruno Leonardo Cunha

Instituição: Universidade Federal de São João del-
Rei – UFSJ-MG

Assinatura: Bruno Leonardo Cunha

Prof. Dr. Paulo César de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Paulo César de Oliveira

Dedico a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a composição deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, prof.º Dr.º Marcos Roberto de Faria, pelo acompanhamento ao longo da construção deste trabalho, sempre com apontamentos e sugestões em prol do melhor desenvolvimento desta pesquisa; pelas aulas reflexivas ao longo dos semestres; pela abertura ao tema e ao autor, reconhecendo neles os fundamentos imprescindíveis à educação.

Ao prof.º Dr.º Paulo César, pela aceitação do convite para participar desta Banca e pelas importantes contribuições dadas no momento da Qualificação.

Ao prof.º Dr.º Bruno Leonardo Cunha, primeiro, por acreditar e revisar o pré-projeto de pesquisa, mesmo antes do meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação; segundo, pela participação na Banca Avaliadora e pelas observações, críticas e sugestões feitas ao longo do processo de Qualificação, as quais contribuíram para que eu pudesse melhor organizar as ideias e ter um olhar mais crítico sobre o meu tema de pesquisa.

À Universidade Federal de Alfenas, na pessoa do coordenador prof. Dr.º André Luiz Sena Mariano e do vice-coordenador, prof. Dr.º Frederico Augusto Toti, dos (as) professores (as) e dos (as) secretários (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo esforço em construir um espaço sério, crítico e aberto à diversidade da pesquisa educacional.

À CAPES, o presente trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos colegas de turma, pela convivência, pelos embates teóricos, pelas experiências compartilhadas dentro e fora da sala de aula. Aos colegas Adriana e Wilson. Ela pela companhia nas idas e vindas de Alfenas; ele pela companhia e trocas de ideias e de saberes nos intervalos das aulas.

Aos meus pais, Sebastião e Terezinha pela simplicidade e seriedade de suas atitudes, características essas que despertam em mim sempre o cultivo pela gratidão.

A minha namorada, Luciene, por incentivar o meu ingresso no Programa de Mestrado; pela revisão no trabalho de formatação; e pela sua presença, refletida em uma gostosa convivência cotidiana de trocas de ideias e de saberes.

Ao meu amigo Luiz Paulo, que constantemente se prontificou com ajudas, sendo sempre um verdadeiro irmão ao logo de quase dez anos de amizade; pelo apoio gratuito; pelas revisões textuais, em todos os momentos e fases do mestrado; pelos ajustes, críticas, apontamentos e sugestões sempre pontuais que me direcionaram para que eu tomasse o melhor caminho; enfim, pela companhia e troca de conversas repletas de presença.

Aos meus irmãos, Adriana, Andréia, Alex, Luciana, Maria, e Juliete. Sempre presentes ao longo da minha caminhada.

Ao Universo e ao seu Criador, educadores por excelência, que nos educam, pela beleza da natureza e pela ternura de suas criaturas, sempre pelo caminho do Bem.

“A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações.”

(KANT, 2002, p. 19).

RESUMO

Este trabalho dissertativo visa contribuir com a reflexão sobre a educação a partir do pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804). O principal objetivo é apresentar o pensamento kantiano sobre a educação em sua relação com a ética. Concomitantemente, intenciona-se produzir uma reflexão capaz de amadurecer práticas para o desenvolvimento da moralidade por meio da educação. Como referencial teórico basilar desta investigação, buscar-se-á apoio na obra *Sobre a Pedagogia* (2002), com ênfase na introdução e na segunda parte dela. Neste contexto, propõe-se a seguinte questão: como constituir a formação moral do sujeito ante às carências de modelos e referenciais que despertem o comportamento ético? Este texto organiza-se em três capítulos para abordar a problemática levantada. No primeiro, preocupa-se em apresentar algumas considerações sobre a ambiência da Idade Moderna. O segundo capítulo mostra o impacto da obra de Rousseau no pensamento educacional de Kant. E, no terceiro, discutem-se os aspectos singulares da proposta educacional kantiana, demonstrando a sua relação com a dimensão da educação prática, da educação pública e privada, em vista de se alcançar, no plano ético, a felicidade por meio da virtude, e, no político, a paz perpétua. Propõe-se, então, a educação como caminho para afastar o ser humano de suas inclinações instintivas e o direcioná-lo pelo caminho da liberdade, a fim de desenvolver plenamente sua faculdade racional, elevando-o ao seu melhor estado de humanidade. A investigação aqui desenvolvida é de natureza teórica e estruturada segundo o rigor, a criticidade e a visão de conjunto, próprios das abordagens filosoficamente reflexivas e sistemáticas.

Palavras-chave- Educação. Kant. Liberdade. Ética.

ABSTRACT

This dissertation seeks to contribute with the reflexion about education according to the German philosopher Immanuel Kant (1724-1804). The main objective is to show Kant's thought about education and its relation to ethics. Concomitantly, it intends to produce a reflexion able to ripen practices to morality's development by means of education. As important theoretical referential of this investigation it will search support at the opus *About Pedagogy* (2002), with emphasis on its introduction and second part. At this context, it is proposed the following question: how to constitute subject's moral formation in face of the lacks of models and referentials that arouse ethical behavior? This work is organized in three chapters, to tackle the lifted problem. In the first, it occupies on showing some considerations about Modern Age's ambience. The second chapter indicates Rousseau's opus impact on Kant's educational thought. And, in the third, it discusses the remarkable aspects of Kant's educational proposal, demonstrating its relation with practical education's dimension, of public and private education, in consideration of reaching, at ethical plan, happiness over virtue, and, at political plan, perennial peace. So it is proposed education as a way to dismiss human being of his instinctive inclinations and direct him to the way of freedom, in order to develop entirely his rational faculty, promoting him to his best state of humanity. The investigation developed here is of theoretical nature and structured according to rigour, criticism and conjunct view characteristic of the philosophically reflexive and systematic approaches.

Keywords- Kant, Immanuel. Education. Liberty. Ethics.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	KANT E A AMBIÊNCIA MODERNA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2.1	A EDUCAÇÃO NA IDADE MODERNA	16
2.2	A EDUCAÇÃO NO ILUMINISMO	20
2.3	KANT COMO EDUCADOR	23
2.4	ASPECTOS DO PENSAMENTO DE KANT: O QUE DEVO CONHECER, O QUE DEVO FAZER, O QUE DEVO ESPERAR?	25
2.4.1	A crítica da razão pura: o problema do conhecimento	26
2.4.2	A crítica da razão prática e a fundamentação metafísica dos costumes: o problema moral	29
2.4.2.1	Metafísica dos costumes: direito e virtude	33
2.4.3	A liberdade moral	35
2.4.4	O imperativo categórico	37
2.4.5	A autonomia da vontade	41
2.4.6	O sumo bem e o problema da felicidade	44
3	A INFLUÊNCIA DE ROUSSEAU NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE KANT	47
3.1	A PEDAGOGIA DE ROUSSEAU: O EMÍLIO	47
3.2	O IMPACTO DE ROUSSEAU E DO EMÍLIO SOBRE KANT	52
3.3	O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE KANT.....	57
3.4	A KANT E O ESCLARECIMENTO PEDAGÓGICO	60
4	KANT E A EDUCAÇÃO A PARTIR DA OBRA SOBRE A PEDAGOGIA	64
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS LIÇÕES DE PEDAGOGIA	64
4.2	A EDUCAÇÃO NAS LIÇÕES	66
4.2.1	Disciplina, instrução e direcionamento	67
4.2.2	Educação privada e pública	71
4.3	EDUCAÇÃO PRIVADA E PÚBLICA	72
4.4	A EDUCAÇÃO PRÁTICA	74
4.4.1	A habilidade	75

4.4.2	A prudência	77
4.4.3	A moral	79
4.5	A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA POLÍTICA E NA IDEIA DE UMA PAZ PERPÉTUA.....	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho dissertativo visa contribuir com a reflexão sobre a educação a partir do pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804). O principal objetivo é apresentar o pensamento kantiano sobre a educação em sua relação com a ética. A intenção é a de produzir uma reflexão capaz de amadurecer práticas para o desenvolvimento de uma moralidade a partir da educação. Para tanto, como referencial teórico principal desta investigação, apoiar-nos-emos na obra *Sobre a Pedagogia* (2002), com ênfase na introdução e na segunda parte dela. Quanto ao autor, apesar de se tratar de um pensador do século XVIII, reconhecemos que as contribuições de seu pensamento continuam atuais, sobretudo a partir do momento em que identificamos nelas elementos que podem corroborar para uma importante reflexão sobre a constituição moral do sujeito¹.

Immanuel Kant nasce em 22 de abril de 1724, na cidade de Königsberg, na Prússia, onde estuda, ensina e vive até à sua morte, em 12 de fevereiro de 1804. Ele é filho de família humilde. O pai, Johann Georg Kant, era um modesto artesão que trabalhava couro e fabricava selas. A mãe, Regina Reuter, mulher admirada pelo seu caráter e devota do pietismo², o qual se desdobrou como movimento dentro do protestantismo alemão no final do século XVII.

Entre os anos de 1732 e 1740, Kant frequenta o Collegium Fredericianum, onde recebe uma formação clássica. Nesse período, o desenvolvimento educacional do colégio sofre grandes influências do pietismo. De acordo com Caygill (2000, p. XXIV)³, “Embora Kant respeitasse a lembrança do pietismo doméstico de seus pais, sentia o mais profundo desprezo pela versão oficial que encontrara na escola.”

Kant vive toda a sua vida em sua cidade natal e lá desenvolve seu pensamento, vivendo uma vida tranquila, inteiramente dedicada ao ensino e à escrita. Em 1797, Kant deixa

¹ Neste trabalho não faremos diferenciação entre sujeito, indivíduo, ser humano. Usaremos com significados similares.

² O pietismo (in. *Pietism*; fr. *Piétisme*; ai. *Pieisnut*; it. *PietisDio*) é “[...] a reação contra a ortodoxia protestante que ocorreu no norte da Europa, especialmente na Alemanha, na segunda metade do séc. XVII. Foi comandada por Felipe Spener (1635-1705) e um de seus expoentes foi o pedagogo August Franke (1663-1727). O pietismo pretendia voltar às teses originais da Reforma protestante: livre interpretação da Bíblia e negação da teologia; culto interior a Deus e negação do culto externo, dos ritos e de qualquer organização eclesiástica; compromisso com a vida civil e negação do valor das denominadas “obras” de natureza religiosa. Deste último aspecto deriva a aceitação de muitos ensinamentos de caráter prático e utilitário nas instituições educacionais petistas [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 764).

³ Faz-se uma observação de que, nas citações de Gaygill (2000), manteremos a indicação da página conforme a organização da obra/dicionário, a saber: número romano para as páginas de anotações em geral; e número arábico para as páginas do dicionário em si.

a Universidade, devido a problemas de saúde. Mesmo assim, afastado da docência, ele continua a dedicar-se à escrita, até a sua morte em 1804.

Na lápide de seu túmulo em Königsberg encontra-se uma citação do próprio Kant, retirada da conclusão de sua obra *Crítica da Razão Prática*, com os seguintes dizeres: “duas coisas enchem o ânimo de crescente admiração e veneração sempre novas e crescentes, quanto mais frequentemente e com maior assiduidade delas se ocupam a reflexão: o céu estrelado sobre mim; e a lei moral em mim.” (KANT, 1986, p. 183).

Feitas essas colocações, podemos dizer que, mesmo vivendo toda a sua vida em sua cidade natal, Kant teve acesso de forma ampliada aos acontecimentos do mundo⁴. Isso porque no século XIII Königsberg estava conectada ao restante do mundo, devido à zona portuária da cidade. A casa de seus pais era próxima a um importante local portuário, oportunizando-lhe contato com essa área. Nessa época, esse porto vivia cheio de comerciantes, que faziam trocas de mercadorias e de manufaturas inglesas por produtos do campo, os quais provinham do interior da Prússia e da Polônia. A circulação de pessoas estrangeiras pela cidade de Königsberg, o contato com outros idiomas e o encontro com os diferentes costumes dão à cidade uma diversidade de ideia, isto é, formam, em um pequeno local, o conceito de uma cultura ampla, dando a Kant elementos para obter conhecimento do mundo. Tal episódio, com certeza, ajudou o filósofo ampliar a sua visão de mundo e desenvolver os seus conceitos *cosmopolitas*⁵. (KAUBACH *apud* DALBOSCO, 2011, p. 16).

Tendo em vista a amplitude dos temas sobre a educação no interior da história da filosofia, buscaremos compreendê-la a partir do esforço filosófico e dos problemas de ordem educacional. Isso implica refletir sobre as características fundamentais da própria natureza humana, tais como a liberdade, a razão e a consciência moral.

Sabemos que ao longo da história humana muitos foram aqueles que se debruçaram sobre a temática da educação. Ora, tanto as reflexões do passado quanto as do presente servem como apoio para se repensar práticas hodiernas e futuras. No entanto, não se configura pretensão deste trabalho estudar esmiuçadamente os grandes autores da educação. Tal tarefa traria consigo dois complicadores para a pesquisa: a impossibilidade e a inviabilidade. O primeiro pelo fato de ser muito o número de autores que mereceria a nossa atenção; o segundo, devido ao tempo demandado a uma dissertação de mestrado ser bastante exíguo.

⁴ A Königsberg do século XVIII estava conectada ao restante do mundo através de seu acesso ao mar e ostentava uma rica e curiosa cultura intelectual variada (WOOD, 2008, p. 20).

⁵ Em 1784, Kant publica um ensaio intitulado *Ideia de Uma História Universal Com Um Propósito Cosmopolita*. Nesse ensaio, o filósofo apresenta, a partir de nove proposições, o conceito de direito cosmopolita, que considera o ser humano como um cidadão do mundo, independentemente do seu Estado. (Cf. KANT, 2003).

Mesmo se fizéssemos um “recorte” na história, a própria Idade Moderna (período em que Kant viveu) oferecer-nos-ia muitos autores relevantes, os quais, indubitavelmente, mereceriam a nossa atenção, ao menos no que tange a nossa reflexão acerca dos problemas de ordem educacional. Entretanto, a nossa escolha é por Kant, que, com certeza, se encontra entre os grandes pensadores preocupados com a temática da educação. Ademais, nas próprias palavras do autor, “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações [...]” (KANT, 2002, p. 19). Imbuídos pelo desafio dessa tarefa e motivados por trazer contribuições para a reflexão ética, é que nós nos debruçamos sobre a questão da moralidade a partir da educação kantiana.

A opção pelo tema da educação ética nasce na medida em que olhamos para o cenário social e percebemos a falta de paradigmas externos que possam nortear o caminho dos indivíduos, a fim de desenvolverem uma sólida consciência moral⁶. Percebemos também a ausência de reflexões nos espaços educacionais que direcionem os alunos para uma melhor compreensão da autonomia da moralidade, ou seja, faltam-lhes oportunidades e referenciais teóricos, para refletirem sobre o próprio agir e assim deliberarem por si mesmos as melhores escolhas. Além disso, considerando a imperativa necessidade dos processos educativos, entre outras coisas, despertar a autonomia nos sujeitos, é que nós problematizamos a educação em vista da moralidade. Ora, vivemos um momento da história brasileira, e por que não dizer da mundial, em que a todo o momento notícias e informações são vinculadas pelos meios de comunicação, gerando em nós a necessidade de se pensar critérios sobre uma moralidade que forme pessoas para a formação de uma sociedade mais justa e íntegra. No entanto, nada acontecerá sem uma conscientização definida e sem uma reflexão acurada acerca de uma necessidade intrínseca ao ser humano: a conduta ética.

Essa nossa proposta de refletir sobre o tema da moralidade colocará o leitor diante de um texto de cunho educacional e de conceitos éticos da filosofia kantiana, os quais não têm como objetivo o adestramento de alguém para agir de acordo com um ou outro comportamento, mas propõe-se a oferecer caminhos de reflexão e de entendimento que despertem as melhores escolhas em nossas relações. Se, por um lado, não serão apresentados nas páginas porvir conjuntos de preceitos e de normas em vista de moralizar o ser humano, por outro, buscaremos trazer reflexões do autor que contribuam para a constituição da consciência moral do sujeito, porquanto, de modo geral, nas escolas,

⁶ Moral, em Kant, é um imperativo categórico, uma proposição que expressa uma ação livre, por meio da qual se concretiza um determinado fim. (CAYGILL, 2000, p. 192).

[...] a educação moral não constitui uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema. Dito de outro modo, a educação forma um todo, e a atividade que a criança executa com relação a cada uma das disciplinas escolares supõe um esforço do caráter e um conjunto de condutas morais [...] (MUNARI, 2010, p. 53).

A moralidade parte da relação com o outro, por isso torna-se preciso considerar o pressuposto de que o ser humano não vive sozinho, mas sim em convívio com outras pessoas, formando sociedades. Uma boa educação voltada para a formação moral e humana permitirá melhorar a convivência social.

A escolha pessoal por esse autor dá-se devido a nossa identificação com o seu pensamento, apoiando-nos, sobretudo, na relevância que tem a ideia de “razão legisladora”⁷. Quando trabalhamos o tema da ética nas aulas de filosofia, lecionadas aos alunos do Ensino Médio, a noção kantiana de ética parece-nos ser aquela que possui valor eficaz e atual para propor uma reflexão radicalmente crítica e uma prática moral efetiva. Isso porque em Kant a moral é o lugar da liberdade, no sentido de que por meio desta o sujeito não é escravo da própria vontade. A ética kantiana foge da imposição heterônoma ou até mesmo da religiosa e assim aponta para um caminho em direção à autonomia, considerando ao menos duas faculdades inerentes ao ser humano: a razão e a liberdade.

Uma vez colocado o pressuposto da ausência de modelos externos, e tendo em vista que a educação precisa despertar a autonomia nos sujeitos, propomos as seguintes questões: o pensamento educacional de Kant, baseado na autonomia como elemento fundamental da constituição moral, tem relevância para o sujeito? Quais elementos da educação kantiana contribuem para a problemática da moralidade?

É na tentativa de buscar respostas a essas questões que nos colocamos diante deste trabalho dissertativo, certos de que dedicar uma dissertação de mestrado em Educação, para refletir a educação ética à luz de Kant, é uma tarefa desafiadora e, ao mesmo tempo, motivadora. Trata-se de um desafio porque lidaremos com um autor de três séculos atrás, o que requer todo o nosso cuidado para não cairmos em anacronismos, ou seja, para não lançar um olhar descontextualizado para o passado, tentando interpretar a dinâmica da história a partir da visão que se tem do presente. Mas, ao mesmo tempo, tal exercício dissertativo é uma tarefa carregada de motivação, pois acreditamos que o pensamento kantiano sobre a ética se faz atual para alcançar uma boa concepção de moralidade.

⁷ Entendemos por “razão legisladora” a concepção segundo a qual o cumprimento de uma norma e de uma lei moral é autônoma, nascida internamente da livre vontade e em consonância com a racionalidade humana, pois, segundo Kant, “é a razão que faz conhecer os princípios.” (KANT, 2002, p. 70).

Ademais, a conduta ética é algo que se espera encontrar nas mais diversas relações da vida humana, uma vez que, nos variados segmentos da sociedade, não há quem discorde de que o comportamento ético é fator determinante para se manter a coesão social. E o processo educativo deve contribuir para que isso ocorra.

A fim de melhor desenvolvermos nossa tarefa, este trabalho estrutura-se em torno de três capítulos e da conclusão. No primeiro, preocupar-nos-emos em apresentar algumas considerações referentes à ambiência da Idade Moderna; no segundo capítulo, mostraremos o impacto de Rousseau no pensamento educacional de Kant; no terceiro, discutiremos as ideias educacionais de Kant a partir de sua obra *Sobre a Pedagogia*, enfatizando a influência da educação na política e na ideia de uma paz perpétua; já na conclusão, levantaremos a importância do ato educativo para livrar o ser humano do estado menor da selvageria, realizando, assim, a sua destinação final, que, em sentido ético, é a realização de sua felicidade por meio da virtude e, em sentido político, é a consumação da paz perpétua.

2 KANT E A AMBIÊNCIA MODERNA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste primeiro capítulo, trataremos do contexto histórico no qual Emmanuel Kant viveu e desenvolveu seu pensamento. Trata-se da Idade Moderna, período marcado pela forma antropocêntrica de pensar e em forte contraste com o pensamento teocêntrico da Idade Média⁸. É nesse cenário, mais precisamente no final da Moderna e em meio ao movimento Iluminista, que Kant desenvolve sua reflexão sobre a educação e a ética. Tal contextualização permitirá abordar alguns aspectos basilares que possibilitarão interpretar melhor o seu pensamento.

2.1 A EDUCAÇÃO NA IDADE MODERNA

A Idade Moderna⁹ é lembrada por ser um período de grandes acontecimentos, como a Expansão Marítima, o Renascimento, a Reforma Religiosa Protestante, a Reforma Católica etc. (CAMBI, 1999). Esses acontecimentos trazem à Modernidade uma ideia revolucionária em relação ao período que a precede, a saber, a Idade Média. Cambi (1999) a considera uma sociedade estática no tocante às estruturas econômicas, estática no que diz respeito à organização social e estática no que concerne ao perfil cultural.

Com a Modernidade prepara-se o declínio e depois o desaparecimento daquela sociedade de ordens que tinha sido típica justamente da Idade Média e que negava o exercício das liberdades individuais para valorizar, ao contrário, os grandes organismos coletivos (a Igreja ou o Império, mas também a família e a comunidade), favorecendo o bloqueio de qualquer mudança e intercâmbio social [...]. A ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico; de fato, também no âmbito pedagógico [...]. (CAMBI, 1999, p. 196).

A Expansão Marítima fora responsável por alavancar a economia e contribuir para o acúmulo de capital na Europa, possibilitando um comércio de esfera intercontinental. Já o Renascimento fizera a confluência entre a cultura clássica e a cultura cristã, valorizando o humanismo, ou seja, dando enaltecimento às potencialidades humanas, à faculdade racional, às capacidades de criação artística, ao registro e ao cálculo dos fenômenos naturais e às formas de organização política. Por sua vez, a Reforma Religiosa Protestante provocara grandes mudanças no modo como as pessoas viam a Igreja e na maneira como os Estados passaram a olhar a autoridade papal.

⁸ Período que vai do século V ao século XV.

⁹ Período que vai do século XVI ao século XVIII.

Do ponto de vista ideológico-cultural, a Modernidade opera uma dupla transformação: primeiro, de laicização, emancipando a mentalidade – sobretudo das classes altas da sociedade – da visão religiosa do mundo e da vida humana e ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade, o progresso); segundo, de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um uso livre da razão, a qual segue apenas seus vínculos internos (sejam eles lógicos ou científicos, isto é, analíticos ou experimentais) opondo-se a toda forma de preconceito. Será o iluminismo que caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e de cultura, com sua fé no *sapere aude* e na *raison* como *critique*; com sua oposição à metafísica e seu vínculo estreitíssimo com a ciência e o seu *iter* lógico experimental. (CAMBI, 1999, p. 197-198).

Nesse período, a Alemanha, em que Kant nasce, também passara por reformas, como, por exemplo, a Reforma Religiosa Protestante, a qual propunha ao ser humano uma visão diferenciada do mundo cristão, fazendo vários questionamentos sobre a mentalidade medieval católica, sobretudo porque a Igreja entendia que apenas ela poderia interpretar corretamente a verdade advinda do Cristianismo. Em decorrência da Reforma Protestante, houve uma gradual mudança de mentalidade, dando às pessoas uma nova visão da realidade, afetando-lhes o comportamento, devido ao fato de elas terem descoberto uma nova concepção de homem e de mundo, obrigando a sociedade a reestruturar-se em sua forma de pensar e de conceber tais questões. Desse modo, a Idade Moderna apresenta-se

Como revolução social, [que] promove a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia, que nasce nas cidades e promove o novo processo econômico (capitalista), assim como delineia uma nova concepção do mundo (laica e racionalista) e novas relações de poder (opondo-se à aristocracia feudal e aliando-se à coroa, depois entrando em conflito aberto também com esta e com seu modelo de Estado-patrimonial e de exercício absoluto do poder). (CAMBI, 1999, p. 197).

Por conseguinte, segundo Faria (2009),

[...] a descoberta do Novo Mundo, o fracionamento da cristandade, as clivagens sociais que acompanham o nascimento de uma nova política engendram um funcionamento da escrita e da palavra. Torna-se o instrumento de um duplo trabalho que se refere, por um lado, à relação com o homem ‘selvagem’, por outro, à relação com a autoridade religiosa. (CERTEAU *apud* FARIA, 2009, p. 21).

Percebemos, então, que a Reforma Protestante não se limitou ao campo religioso, mas teve outras consequências sociais, como constata o pedagogo italiano Cambi (1999):

O movimento de reforma religiosa e cultural, iniciado por Martinho Lutero na Alemanha, tem importantes consequências na história da cultura europeia, assume desde seus inícios um importante significado educativo. Seja Lutero ou Melancton, os dois maiores representantes da Alemanha reformada também no que diz respeito ao campo pedagógico, embora com ênfases em partes diferentes, voltam sempre a enfrentar o problema educativo [...]. (CAMBI, 1999, p. 247-248).

Como se percebe, o cenário educacional também recebe influência dessa Reforma Protestante, já que, na tentativa de fazer uma reinterpretação da Bíblia e torná-la acessível, a educação precisou valorizar a alfabetização e o aprendizado de línguas como um conhecimento que deveria ser universalizado. Além dessa influência religiosa, o Iluminismo e as revoluções democráticas também foram momentos fundamentais para a popularização da educação. Por outro lado, segundo Cambi (1999), no século XVIII, a história da pedagogia desenvolve-se como a pesquisa de profissionais da escola que buscavam institucionalizar a educação e a instrução conforme os modelos da sociedade moderna, a qual pedia a formação técnica, visando promover a instrução e o treinamento para o mercado de trabalho.

Se, por um lado, a educação apresentava-se como um meio para se chegar ao objetivo de dar poder interpretativo às pessoas, de outro, deparamo-nos com uma educação técnica, configurada para atender mais ao propósito profissional que à emancipação subjetiva do indivíduo. Embora os tempos contemporâneos carreguem a ideia de razão instrumental¹⁰, (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), um mero instrumento para subserviência do homem aos princípios impostos pelo capital, isso não significa que tal situação já esteja dada ou seja algo irreversível. A educação deve ter como um dos seus propósitos a emancipação humana, justamente para não ficar restrita à formação instrutiva técnica. Isso exige que a educação desperte o caráter crítico e autônomo dos educandos, fazendo com que eles pensem, pois “[...] não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar [...]” (KANT, 2002, p. 27). A grande consequência da racionalidade instrumentalizada é a perda da autonomia do indivíduo.

Então, mais que formar pessoas para atender a demanda mercadológica imposta pela sociedade contemporânea, preparando ou treinando os alunos para o mercado de trabalho, como quer alguns sistemas educacionais, com o ensino técnico, é preciso despertá-las para que se tornem autônomas, pois, se a educação escolar abrir mão de sua tarefa emancipatória, de ser crítica, e simplesmente aceitar a realidade como fato, então ela pode transformar-se em um instrumento nas mãos daqueles que de alguma forma detêm a hegemonia do poder e a manutenção da ordem social, política, cultural e econômica.

¹⁰ Razão instrumental é um conceito que aparece na obra *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, indicando a razão humana como um mero instrumento para a subserviência do homem aos princípios impostos pelo capital. Nas palavras dos filósofos: “[...] o factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 39).

A crítica que aqui fazemos é que, se a educação escolar for pensada e realizada para atender apenas tal demanda imposta pela sociedade, então o papel desse tipo de educação não será o de emancipar o sujeito, tornando-o autônomo, mas sim o de preparar pessoas para atender exclusivamente às exigências dessa sociedade. Em outras palavras, o que compromete esse tipo de educação técnica é o fato de o sujeito ser meio e não fim do processo educativo.

Mas o fato é que, na Idade Moderna, o pensamento humano passa por algumas resistências, tais como: a tentativa de um antropocentrismo que ocupasse o lugar do teocentrismo medieval, ou seja, a fé resistia ao espaço que a reflexão filosófica buscava ocupar. A crença na capacidade do ser humano de fazer uso de sua razão ainda era contestada. Assim, segundo Faria (2009),

[...] a razão humana nada tinha a dizer, não tinha como perscrutar os desígnios de Deus e nem o direito de interpretar possíveis sinais de Sua vontade. Deus era Deus *Absconditus*, inacessível à razão humana e aos seus recursos. Mas era também o Deus da Palavra, que revelava Suas leis nas Sagradas Escrituras. A teologia dispensava o auxílio sistemático da razão e sua norma de verdade deslocava-se inteiramente para o Livro sagrado. Não seria o intelecto humano nem a tradição da Igreja, construída pelo orgulho de homens caídos, que poderiam oferecer ao mundo o acesso à verdade, mas a própria palavra de Deus registrada nas Escrituras. (FARIA, 2009, p. 53).

Essa resistência ao pressuposto de que, pela razão humana, não seria possível acessar a verdade não só se aplicava ao conhecimento de Deus mas também à forma de pensar e interpretar o mundo. A teologia ainda buscava sobrepor-se à explicação advinda da reflexão filosófica.

Na mesma esteira, as bases sociais e econômicas veem a ascensão da burguesia, fortalecida com o florescimento do comércio e do capitalismo. Isso trouxe novas demandas ao sistema educacional, porquanto, com o desenvolvimento do comércio, a exigência pedagógica não poderia priorizar a instrução apenas de caráter religioso. As necessidades são alteradas, já que com a expansão comercial os burgueses agora buscam uma educação que corresponda aos interesses da prática cotidiana, com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento dos próprios negócios. Assim, segundo Cambi (1999), para melhor fazer as transações comerciais, tinha-se a necessidade de uma educação que valorizasse a aprendizagem tanto da letra cursiva quanto das línguas vulgares e habilitasse o sujeito para o manuseio de ábacos, a fim de proceder à realização dos cálculos.

Diante desse cenário, deparamo-nos com uma economia que passara a ser estimulada a partir do intercâmbio, fundamentada no dinheiro e na mercadoria; na produtividade e no investimento de capital; e no lucro como mola propulsora do desenvolvimento econômico.

Assim, a educação que pertencera aos cuidados do clero ganha novos “educadores”, entre os quais literatos, políticos e burgueses: todos interessados, a partir do fortalecimento do comércio, em melhorar as transações comerciais que poderiam ser facilitadas com a leitura, com a escrita e com o cálculo (CAMBI, 1999, p. 296).

Frente às novas necessidades de formar sujeitos que possuam uma condução de vida segundo padrões seculares, o processo educativo da Idade Moderna passa a ser algo institucionalizado, em vista de uma educação que desenvolva a faculdade da razão, forme para a virtude e seja um direito de todos.

Desse modo, a educação deve ser capaz de provocar a racionalidade nos sujeitos, posto que a razão é vista como uma faculdade condutora de juízos próprios, sendo a educação do pensamento reflexivo algo necessário para desenvolver a autonomia do sujeito. É fato: a educação da Idade Moderna busca a formação de um sujeito capaz do exercício pleno da razão e do uso da liberdade. Nesse sentido, educar para os modernos é também acreditar na possibilidade do melhoramento da humanidade como um todo, na medida em que ocorra o aperfeiçoamento moral de cada indivíduo.

A educação para o desenvolvimento da virtude passa pela superação das inclinações instintivas presentes no ser humano, dando ênfase justamente a esses aspectos racionais.

Já o pressuposto de uma educação como direito de todos só fora estabelecido a partir das revoluções democráticas, em um contexto de ideias liberais e laicas, pois manter a educação atrelada à religião já não fazia mais sentido. As escolas começam a ganhar *status* de laicidade. Portanto, a educação passa a priorizar não somente a transmissão dos conhecimentos mas também o surgimento do cidadão crítico.

Nesse sentido, podemos dizer que o antropocentrismo moderno tem tendência a dar uma compreensão essencialmente boa para o humano, ao menos enquanto indivíduo. Esse novo modo de pensar afirma a capacidade da razão em situação diametralmente contrária a todo posicionamento dogmático e autoritário, submetendo os grandes problemas filosóficos às necessidades emancipatórias da cultura moderna emergente.

2. 2 A EDUCAÇÃO NO ILUMINISMO

Em relação à educação, no final do século XVIII, encontramos-a inserida em um contexto de profundas mudanças econômicas, culturais e sociais, que marcam toda a Modernidade, sobretudo o Iluminismo e o seu projeto para a humanidade.

O Iluminismo fora um movimento intelectual que se destacara durante o século XVIII na Europa, o qual defendia o uso da luz da razão contra o antigo regime e pregava maior autonomia econômica e política, baseando-se nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Ele apresenta-se como o libertador da humanidade de toda forma de superstição, obscurantismo, *fetichismo*, servidão, minoridade, propondo alcançar plenamente os seus objetivos a partir do exercício da razão. Esse período também é conhecido como “Século das Luzes”, “Ilustração”, em alemão *Aufklärung*, “Esclarecimento”. Os termos ressaltam o otimismo humano em entender o mundo à luz da razão.

A preocupação do processo educativo iluminista é refletir de forma pública os objetivos e os modos de educar em vista do melhoramento das condutas políticas e morais. Nesse período, tanto na França quanto na Alemanha, as propostas iluministas caracterizam-se pela desconfiança na experiência sensível enquanto fundamento do conhecimento e do agir humano, principalmente na ética, na política e na religião. Essa atitude de desconfiança coloca o ser humano diante de si próprio, sendo ele mesmo a medida e o parâmetro das suas decisões, empenhado na construção de um mundo correspondente aos seus desejos e as suas aspirações. A reivindicação fundamental é o critério de universalidade, fundado no pressuposto das capacidades racionais.

A influência do Iluminismo estendeu-se por toda a Europa, sobretudo na França, Inglaterra e Alemanha. Um pouco antes, no Renascimento, já havia indício de uma luta contra o princípio da autoridade, a partir da qual se buscava o reconhecimento do poder humano para orientar-se sem tutela alguma. O racionalismo¹¹ e o empirismo deram, igualmente, suporte filosófico para o fortalecimento dessa reflexão, à medida que busca no próprio ser humano e em suas faculdades a origem do conhecimento¹².

Devemos ressaltar, ainda, o papel do Iluminismo no processo de reivindicação da autonomia do sujeito, pois na estrutura iluminista tem-se uma intensa luta do ser humano com as forças obscurantistas e irracionais, para que o uso da razão não seja reprimido. Cada um deveria ser capaz de pensar por si mesmo. Não é em vão que, no século XVIII, principalmente na Alemanha, as ideias e os posicionamentos característicos do racionalismo são fortalecidos. Para o Iluminismo, a razão é uma das principais ferramentas para reivindicar a autonomia humana.

¹¹ O racionalismo pode ser compreendido como uma corrente filosófica que enfatiza o papel da razão, garantindo, nessa perspectiva, a aquisição e a justificação do conhecimento sem nenhum auxílio da experiência sensível.

¹² Cf. HESSEN, 2003, p. 47-58

Na pessoa de Kant, encontramos um dos mais eminentes representantes ou a máxima expressão do pensamento Iluminista. Além de escrever a obra *Crítica da Razão Pura*, indagando sobre o que *podemos conhecer*, o filósofo também dedica duas obras para tratarem da possibilidade do ato moral, *Crítica da Razão Prática* e *Metafísica dos Costumes*, perguntando “o que podemos fazer?” (KANT, 1986, p. 23-24). As ideias de conhecer e agir são duas reivindicações da educação do movimento iluminista, uma vez que em tal perspectiva o conhecimento e a ação precisam deixar de ser tutelados e devem ganhar *status* de autonomia¹³.

Kant (1985) vê o movimento iluminista como um processo libertador, capaz de tirar o ser humano do estado de imaturidade, possibilitando o exercício pleno da liberdade. Assim, a educação no Iluminismo seria um momento de reavaliar a atividade intelectual independente, contextualizada em uma situação que considera simultaneamente os ideais de liberdade e igualdade, sobretudo o uso universal, livre e público da razão. Nesse contexto, o ser humano

[...] já não se deixa seduzir por um saber aparente; é um convite à razão para de novo empreender a mais difícil das tarefas, a do conhecimento de si mesma e da constituição de um tribunal que lhe assegure as pretensões legítimas e, em contrapartida, possa condenar-lhe todas as presunções infundadas; e tudo isto, não por decisão arbitrária, mas em nome das suas leis eternas e imutáveis. Esse tribunal outra coisa não é que a própria Crítica da Razão Pura. (KANT, 2001, p. 31).

Como se percebe, trata-se de uma crítica dirigida não apenas à crença religiosa, e às ideias em geral, mas uma crítica ao próprio poder da razão, que deve conhecer de perto suas possibilidades e seu próprio limite. O pensamento kantiano também se insere no movimento da crítica à educação dogmática, inaugurado pelo Iluminismo.

No campo ético, Kant defende o “[...] racionalismo do juízo, que da natureza sensível toma apenas o que a Razão Pura pode pensar por si, ou seja, a conformidade com a lei, opondo-se por isso ao misticismo e ao empirismo da razão prática.” (ABBAGNANO, 2007, p. 822). As obras kantianas contribuem como estruturas fundantes tanto para a epistemologia¹⁴ quanto para o campo da ética. Cabe à educação, ao desenvolver a faculdade da razão, formar o caráter moral, permitindo atingir o objetivo individual e social do ser humano.

¹³ A palavra autonomia vem do grego *autos* (eu mesmo, si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra). Aquele que tem o poder para dar a si mesmo a regra, a norma, a lei é autônomo e goza de liberdade. A autonomia significa autodeterminação. Quem não tem a capacidade racional para a autonomia é o heterônomo, palavra que vem do grego *hetero* (outro) e *nomos* (receber de outrem a norma, a regra ou a lei).

¹⁴ Epistemologia vem do grego “[...] *episteme*: ciência, *lógos* e teoria. Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação, tentando reagrupar um exame crítico do conhecimento científico, filosófico e da história da ciência”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 88).

2. 3 KANT COMO EDUCADOR

A vida de Kant como educador acontece basicamente em dois momentos: a de preceptor e a de docente. A atividade de preceptoria inicia-se logo após a morte de seu pai, em 1746. Esse trabalho permite-lhe entrar em contato com a sociedade de Königsberg e ganhar prestígio intelectual. Mesmo fora da universidade, Kant continua ligado aos estudos, dedica-se à publicação de seus primeiros escritos de cunho filosófico: *Pensamento Sobre o Verdadeiro Valor das Forças Vivas* (1749).

É preciso ressaltar que, entre 1740 e 1746, o filósofo alemão permanece como aluno na Universidade de Königsberg, frequentando os cursos de ciência e filosofia. O período de 1747 a 1754 destaca-se como o momento no qual Kant teve de trabalhar como preceptor para sobreviver. Em 1755, naquela mesma instituição de ensino, ele conclui o seu doutorado, obtendo o grau de *Magister* com a defesa de sua dissertação, intitulada *Sucintas meditações sobre o fogo*. Em menos de um mês depois da defesa, Kant dá início a sua atividade docente. (CUNHA, 2018, p. 10).

Durante 15 anos, Kant exerce funções docentes com carácter provisório, função também conhecida como livre-docência. Em 1770, Immanuel Kant ocupa a cátedra de Lógica e Metafísica na Universidade de Königsberg. Segundo Cunha (2018, p. 11), naquela época a livre-docência era paga proporcionalmente ao número de horas de ensino e ao número de alunos que seguiam seus cursos.

O período de 1770 a 1781 constitui o marco do sistema do pensamento kantiano, pois nesse tempo nasce a sua primeira grande crítica, em obra, conhecida como *Crítica da Razão Pura*, de 1781. Nos anos seguintes, Kant publica outras duas: *Crítica da Razão Prática*, de 1788; e *Crítica do Juízo*, de 1790. É preciso ressaltar também que em 1770 Kant defende a dissertação *Acerca da forma e dos princípios do mundo sensível e inteligível*. Ele permanece na função de professor universitário até 1797, quando deixa a docência por problemas de saúde. Sete anos mais tarde, Kant falece na cidade de Königsberg.

Podemos fazer um adendo de que a vida acadêmica de Kant não se dá só em torno de pensamentos voltados à filosofia, mas se dá também por reflexões ligadas ao magistério, já que, em grande medida, Kant dedica a sua vida à docência, dedicação essa que nos leva a afirmar que o filósofo de Königsberg também fora um grande pedagogo. Afinal, foram mais

de 40 anos como professor universitário e mais os anos¹⁵ de preceptoría que antecederam à primeira aula¹⁶ lecionada em 1755, na Universidade.

Como já fora dito acima, a vida de Kant dera-se exclusivamente em torno de sua cidade natal, mas suas obras ganharam espaço em toda a Europa e são objeto de grande respeito na filosofia ocidental.

A permanência do filósofo por toda a sua vida em um mesmo local levava Elias Canetti¹⁷ a descrever Kant como uma “cabeça sem um mundo.” (CAYGILL, 2000, p, XIX). Não obstante, podemos dizer que ele tinha uma vida social completa na sua cidade natal, pois, segundo Kühn¹⁸ (2002, p. 134-135), Kant frequentava círculos sociais que ampliavam seus horizontes. Fato é que a mente de Kant não foi limitada à permanência a um pequeno espaço. Pelo contrário, suas gigantescas ideias constituem significativa importância para a história do pensamento, a tal ponto de elas ajudarem tanto na mudança do *status* filosófico da Faculdade de Königsberg quanto na ampliação do currículo das diversas áreas do saber, como constata Caygill (2000):

As universidades de Göttingen e Königsberg foram as pioneiras da mudança do status da faculdade de filosofia, de uma ‘antecâmara para as faculdades superiores’ para ser um curso que ofereceria um amplo currículo onde, ‘além do tradicional curso introdutório de lógica, metafísica e ética... figuravam também aulas de ‘psicologia empírica’, direito natural, ciência política, física, história natural, matemática pura e aplicada (incluindo agrimensura, arquitetura civil e militar), história e suas ciências ‘auxiliares’, como geografia e diplomática, ciência, artes, línguas antigas e modernas’. As principais forças para mudança na Universidade de Königsberg foram Kant e seu colega e amigo Christian Jakob Kraus (1753-1907), um discípulo de Adam Smith pela universidade de Göttingen. (CAYGILL, 2000, p. XL).

¹⁵ Segundo Allen W. Wood, durante catorze anos Kant exerce docência livre, quer dizer, ele atua como tutor particular, dando cursos livres em várias casas ao leste da Prússia, financiados diretamente pelos próprios estudantes. (WOOD, 2008, p. 22).

¹⁶ A descrição dessa primeira aula nos é contada nas palavras de Borowski, primeiro biógrafo de Kant: “Eu o escutei na sua primeira lição em 1755. Ele morava naquela época na casa do prof. Kypke em Neustadt e tinha lá um espaçoso salão de leitura que, como salão de entrada e escada, era preenchido com uma quantidade inacreditável de estudantes. Isto parecia ser desconfortável para Kant. Desacostumado com a coisa, ele quase perdeu toda compostura, falando mais suave que de costume, muitas vezes corrigindo a si mesmo. Mas, certamente, isso apenas nos deu uma impressão mais vívida e maravilhosa do homem a quem presumíamos ser o mais erudito e que nos parecia apenas modesto e não temeroso. Nas lições seguintes já foi totalmente diferente. Sua palestra, tanto quanto as seguintes, não foi apenas meticulosa, mas sincera e agradável.” (BOROWSKI *apud* CUNHA, 2018, p. 10).

¹⁷ Elias Canetti (1905-1994) foi um novelista, ensaísta, sociólogo, escritor e humanista búlgaro do século XX. Tal autor exerceu grande influência sobre os intelectuais europeus na segunda metade do século XX. Em 1981, ganhou o Prêmio Nobel de Literatura por uma obra que, de um modo geral, trabalhou com a reflexão sobre as relações do homem com o mundo massificado do século XIX.

¹⁸ Manfred Kuhn fora professor de filosofia na Purdue University de 1983 até 1999. Depois, também leciona na Philipps-Universität Marburg. Ele é especialista em filosofia alemã do período e é autor de inúmeros artigos sobre Immanuel Kant.

A força para fazer tal mudança é a constatação de que Kant não promoveu apenas a *revolução copernicana* (expressão esta que será mais bem entendida nas páginas seguintes) em termos de conhecimento científico, mas igualmente fez mudanças significativas no que diz respeito ao campo pedagógico. A força de seu pensamento acarretou modificações no currículo de uma instituição de ensino superior, mesmo ele não sendo o diretor ou alguém de formação pedagógica voltado para tal propósito. Esses fatos só tendem a corroborar a força do pensamento do filósofo de Königsberg.

2. 4 ASPECTOS DO PENSAMENTO DE KANT: o que devo conhecer, fazer e esperar?

Para darmos uma visão inicial da filosofia de Kant¹⁹, devemos situar a sua obra *Crítica da Razão Pura* (2001), considerada ponto de partida do pensamento kantiano. Contudo, há importantes termos da filosofia kantiana que são tratados em outras obras, de tal maneira que se faz necessário utilizar outras produções do autor no decorrer desta empreitada. Essa visão de conjunto não significa que este trabalho irá descrever todo o pensamento do filósofo, mas ela se faz necessária para a nossa melhor compreensão acerca das reflexões kantianas naquilo que diz respeito à educação para a ética. Além do mais, o próprio Kant (2001), no segundo prefácio da *Crítica da Razão Pura*, alerta-nos para a importância de seus escritos serem interpretados de maneira sistemática, pois

[...] em qualquer obra, sobretudo quando se desenvolve em discurso livre, se podem respigar aparentes contradições, confrontando entre si passos isolados, arrancados do contexto e que, aos olhos dos que se fiam nos juízos alheios, lançam sobre ela, porventura, uma luz desfavorável; essas contradições são, contudo, bem fáceis de resolver para quem se apoderou da ideia global da obra. (KANT, 2001, p. 61).

As obras kantianas, ainda que escritas e publicadas de forma singular e com especificidades próprias, possuem valor sistemático nas suas interpretações. Elas se completam quando lidas respeitando o sentido de totalidade presente no pensamento do autor. Desse modo, entendemos a importância do conjunto das obras kantianas para complementar o

¹⁹ É preciso desde já mostrar que o legado de Kant não se limita à educação. As três obras mais conhecidas do autor, *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *a Crítica do Juízo*, trouxeram inúmeros impactos para a ciência em geral. O pensamento de Kant foi um ponto de partida para a filosofia do século XIX, as suas teorias das estruturas de conhecimento foram mostrados pela biologia do século XX. Mesmo em meio às críticas, os conceitos da metafísica persistem até hoje. Os postulados da razão prática foram o ponto de partida para o idealismo romântico e hegeliano. Além disso, a ideia de ser humano como um fim e não como um meio teve seu impacto sobre Marx, sobretudo nas suas teorias políticas. “Os princípios kantianos foram reexaminados no século XX por diversos autores na área da moral e da educação, como Piaget, Kohlberg ou ainda Habermas. Seguem rumos e teorias diferentes, mas utilizam largamente os fecundos parâmetros do filósofo alemão.” (ARANHA, 2002, p. 125).

sentido de *Sobre a Pedagogia*: obra de cunho eminentemente educacional do nosso autor, que será abordada ao longo no terceiro capítulo deste trabalho.

Portanto, ao depararmos com os textos de Kant, nós, leitores, devemos considerar toda a sistematização do pensamento desse filósofo e atentarmos também para fugir das impressões e equívocos de outros. Assim, poderemos apreender cuidadosamente os primeiros conceitos de sua filosofia. Isso nos coloca diante de no mínimo três desafios: o primeiro é o de interpretar o pensamento kantiano a partir do conjunto de suas obras, dando uma visão global e fiel de seu pensamento; o segundo é o de nos posicionarmos de forma crítica diante das obras de apoio aqui utilizadas; o terceiro é o de não perder o fio condutor deste ensaio, qual seja, o de buscar reflexões sobre a educação e a ética em Kant, em vista da constituição da consciência moral do sujeito.

2.4.1 A crítica da razão pura: o problema do conhecimento

Na obra *Crítica da Razão Pura*, Kant (2001) desenvolve sua investigação sobre a possibilidade do conhecimento, retomando a discussão iniciada no século XVII entre as correntes filosóficas do racionalismo²⁰ e do empirismo²¹. O filósofo percebe a insuficiência das duas correntes e elabora uma teoria que analisa o valor do conhecimento humano a partir da crítica das possibilidades e dos limites da razão. Kant não concorda plenamente com os racionalistas, como Descartes, que acreditam que tudo que pensamos vem de nós mesmos, mas também não concorda totalmente com os empiristas, como Locke, segundo o qual tudo o que conhecemos vem dos nossos sentidos.

Se, por um lado, a ideia de razão remete-nos a uma concepção de caráter mais universal, por outro, a experiência sensível coloca-nos diante dos elementos particulares. Há um impasse. Se quisermos um conhecimento com valor universal, não poderemos descartar o papel que a razão desempenha dentro da ciência. A razão ajuda identificar e operar conceitos; ela soluciona problemas, encontrando coerência ou mesmo mostrando as contradições nos conceitos. Assim, a razão reformula conceitos consagrados ou cria novos conceitos, ajudando

²⁰ René Descartes (1596-1650), filósofo francês, afirma haver em nós ideia inata, como nos diz: “Primeiramente, considero haver em nós certas noções primitivas, as quais são como originais, sob cujo padrão formamos todos os nossos outros conhecimentos”. (DESCARTES, 1978, p. 309-310).

²¹ John Locke (1632-1704), filósofo inglês, acredita que os sentidos são fontes de todo conhecimento. Para ele, “Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? (...) De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.” (LOCKE, 1973, p. 165).

a ciência ser mais precisa e ordenada. Entretanto, se quisermos que a ideia antropocêntrica ainda persista com valor de conhecimento, deveremos admitir que os dados extraídos da experiência sensível sejam constituídos como veículo legitimador do conhecimento científico.

Para resolver tal impasse, Kant explica que o conhecimento humano é a síntese da estrutura universal da razão (*a priori*) comum a todos os seres humanos e dos conteúdos particulares dados pela experiência (*a posteriori*). O filósofo alemão reconhece que o material empírico, dado exteriormente, isto é, que nos chega de fora, pós-experiência (*a posteriori*), tem participação nessa construção. Portanto, no processo do conhecimento é preciso reconhecer a contribuição do empirismo e do racionalismo. Segundo Kant (2001), o primeiro diz respeito à matéria do conhecimento; o segundo, à forma do entendimento. Uma é a faculdade receptiva da sensibilidade; a outra é a faculdade do entendimento, responsável por pensar e organizar os conceitos. Nas palavras de Kant (2001),

Nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo conhecimento começa com ela. Mas embora todo conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente da experiência. Pois poderia bem acontecer que mesmo o nosso conhecimento de experiência seja um composto daquilo que recebemos por impressões e daquilo que nossa própria faculdade de conhecimento [...] fornece de si mesma. [...]. Tal *conhecimento* denomina-se *a priori* e distingue-se dos *empíricos*, que possuem suas fontes *a posteriori*, ou seja, na experiência. (KANT, 2001, p. 62).

Assim, Kant afirma que, apesar dessa importância da experiência na construção do conhecimento, o que faz com que ele concorde com o empirismo, existem certas condições *a priori* para que as impressões sensíveis convertam-se em conhecimento, fazendo com que o filósofo também concorde com o racionalismo, ou seja, se há algo empírico dando aos conceitos uma matéria que se ocupe da experiência, há também algo puro, um entendimento de onde os conteúdos dos conceitos emanam puramente do intelecto. Kant (2001) acredita que a razão por si só não pode conhecer nem determinar um objeto, necessitando sempre do auxílio da experiência e do sensível. A razão só pode antecipar a forma de uma intuição sensível em geral, contudo jamais poderá substituir os dados da experiência sensível. Essas proposições corroboram para que Kant concorde com as duas correntes acima.

Assim, a filosofia kantiana recebe o nome de “criticismo”, porque ela é o resultado dialético das exigências opostas do racionalismo e do empirismo. Nesse sentido, a filosofia de Kant é um saber em construção, pois está sempre incompleto e em um movimento que faz com que a educação também esteja em permanente exercício de reflexão crítica.

Essas reflexões de Kant contribuem efetivamente para o desenvolvimento do conhecimento humano e das ciências modernas. Entretanto, o filósofo alemão mostra ainda

que o ser humano é capaz de realizar outra atividade, a moralidade²². Esta, porém, entendemos que será mais bem desenvolvida por meio da educação. Os conteúdos pedagógicos presentes no projeto kantiano de educação passam pela disciplina, pela cultura e pelo desenvolvimento da consciência moral. Esta última só é possível porque o ser humano possui a liberdade²³, elemento que, na ética kantiana, é o fundamento de uma ação moral.

No prefácio à segunda edição da *Crítica da Razão Pura*, Kant (2001) mostra o caminho que a metafísica precisou percorrer para melhor estabelecer a possibilidade do conhecimento, a saber, se não seria mais vantajoso à ciência regular o conhecimento humano aos objetos que ficar o homem apenas como observador desses. Em outras palavras, melhor seria admitir “[...] a possibilidade de um conhecimento *a priori* desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados.” (KANT, 2001, p. 46). Tal investida, à semelhança do que havia feito Copérnico²⁴, em relação aos movimentos dos corpos celestes, ficou conhecida como *revolução copernicana*²⁵ no âmbito do conhecimento. Assim, na investida pelo conhecimento, são os objetos que passam a girar em torno da razão, centralizando o ser humano como sujeito ativo na relação com o mundo.

A revolução copernicana de Kant apresenta a diferença entre o conhecimento sensível e o inteligível. Esse conhecimento sensível é imediato, intuitivo e passivo, pois a sensação só conhece fenômenos das coisas que se apresentam empiricamente. De outro modo, o conhecimento inteligível propõe conceitos e representa coisas, como é o caso das categorias do espaço e do tempo, que são formas de explicar o modo como o sujeito capta a realidade. Notemos que Kant muda a perspectiva da relação sujeito-objeto, acrescentando uma espécie

²² Para Abbagnano (2007), a moralidade é o “[...] caráter do que se conforma às normas morais. Kant contrapôs a M. à legalidade. A última é a simples concordância ou discordância de uma ação em relação à lei moral, sem considerar o móvel da ação. A M., ao contrário, consiste em assumir como móvel de ação a ideia de dever [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 682).

²³ Liberdade em Kant refere-se aos conceitos teóricos e práticos. A liberdade envolve independência de qualquer forma de dependência, isto é, a liberdade apresenta-se como espontaneidade. A liberdade também se refere ao poder do sujeito de legislar para si, ou seja, como autonomia em contraste com a heteronomia. Na *Crítica da Razão Pura*, Kant identifica liberdade com espontaneidade, que é oposta às causas naturais e possui os elementos básicos para a sua determinação dentro de si mesma. Já no caso da liberdade prática, é o fundamento da vontade que deve ser autônomo. (Cf. CAYGILL, 2000, p. 216).

²⁴ Nicolau Copérnico (1473-1543) foi um grande matemático e astrônomo polonês, nascido na cidade de Torun. É considerado o “pai” da astronomia moderna, pois ele, por meio de sua teoria conhecida como heliocentrismo, percebeu e defendeu a ideia de que a Terra e os demais planetas giram em torno do Sol. Copérnico também foi quem deduziu que a Terra gira em torno de seu próprio eixo, rompendo, assim, com a teoria de Cláudio Ptolomeu, segundo a qual a Terra era o centro do Universo.

²⁵ A chamada “revolução copernicana” foi realizada pelo astrônomo Nicolau Copérnico quando da publicação, em 1543, de sua obra intitulada *De revolutionibus orbium coelestium* (Das revoluções dos orbes celestes), obra fundamental em que demonstrava que o sistema geocêntrico não dava conta dos movimentos celestes nem de outros movimentos ou fenômenos astronômicos. Vale observar que “revolução” (palavra que aparece no título da obra de Copérnico) é um termo astronômico que significa “[...] movimento completo de um astro ou de um sistema de astros que retorna ao ponto inicial e recomeça”. Só mais tarde o termo é utilizado em contextos políticos, com significado de reviravolta. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 241).

de conhecimento *a priori* que são as formas *a priori* da sensibilidade, a saber, o espaço e o tempo.

Desse modo, se no campo do conhecimento os objetos giram em torno da razão, dando centralidade ao sujeito, de maneira análoga acontece no campo da ética. É preciso que o sujeito, enquanto possuidor da consciência moral, dê a si mesmo a própria lei. O caminho para que isso ocorra é o princípio da racionalidade: “[...] a razão [deve] ser discípula de si própria.” (KANT, 2001. p. 45). Em outras palavras, o ser humano já não deve ser mais sujeito passivo que se coloca como observador dos comportamentos externos, para posteriormente reproduzi-los. Dotado de consciência racional, o sujeito tem condições de deliberar por si mesmo as melhores ações, resguardando os princípios éticos.

Sendo assim, é preciso refletir sobre a formação da moralidade, sobretudo ante o cenário atual, cujas representações e lideranças sociais afetam a motivação do desenvolvimento da consciência ética daqueles que estão no processo de formação, principalmente os jovens estudantes²⁶.

2.4.2 A crítica da razão prática e a fundamentação metafísica dos costumes: o problema moral

Na concepção kantiana, uma crítica da “razão pura” é fundamental para ocupar-se dos objetos da faculdade de conhecer, ao passo que uma crítica da “razão prática” é essencial para ocupar-se dos princípios determinantes da vontade, estabelecendo meios para fundamentar a moralidade.

Na *Crítica da Razão Prática*, Kant (1986, p. 12) descreve a liberdade como forma de dar consciência ao sujeito acerca da existência da lei moral e também estabelece a liberdade como “pedra angular” para dar condição a uma lei moral. A pedra angular deve ser entendida como o reconhecimento da liberdade pensada no domínio teórico da razão e estabelecida como legalidade no domínio prático da razão.

No conhecimento da natureza, os princípios daquilo que acontece são também leis da natureza; pois o uso da razão é aí teórico e determinado pela constituição do objeto (*Objekt*). No conhecimento prático, isto é, naquele que tem unicamente a ver com princípios determinantes da vontade, os princípios que para si se fazem nem por isso são ainda leis, às quais estariam inevitavelmente submetidas, porque a razão, na ordem prática tem a ver com o sujeito, a saber, com a faculdade de desejar, segundo

²⁶ Assim, ao buscarmos na fonte kantiana um fundamento teórico para repensar a prática da moral, pretendemos na verdade contribuir para o fortalecimento do alicerce ético das ações dos seres humanos hodiernos, garantindo-lhes uma base sólida para uma reflexão teórica radicalmente crítica, em vista de uma prática moral efetiva, que não se conforme em moralizar ou ser moralizante, mas se proponha a formar o sujeito moral com postura ética nascida da racionalidade e alicerçada sobre princípios universais.

cuja constituição particular a regra pode estabelecer-se de muitos modos [...]. (KANT, 1986, p. 30).

Com isso, a regra prática deve ser sempre um produto da razão, “[...] porque prescreve a acção como meio para o efeito, como intenção (*Absicht*). Mas, para um ser, no qual a razão não é o único princípio determinante da vontade, esta regra é um imperativo, isto é, uma regra que é designada por um dever (*Sollen*²⁷) [...]” (KANT, 1986, p. 30). Esse imperativo opera como uma obrigação objetiva da ação, forçando a razão a determinar-se sob a vontade. Assim, quando se trata de imperativo, o seu valor deve ser objetivo e distinguir-se totalmente das máximas, enquanto princípios subjetivos.

Nessa esteira, na obra *Fundamentação Metafísica dos Costumes*, Kant (2007) aborda o problema do imperativo moral, mostrando a consistência da moralidade em agir por dever. Tal princípio é a possibilidade de universalizar as máximas da ação. O filósofo alemão busca formular o princípio fundamental de todo o juízo moral particular. O filósofo alemão parte da ideia segundo a qual a moralidade é uma condição para tornar o ser humano mais digno da felicidade.

Kant (2007) entende que o princípio da moralidade deve nascer das categorias *a priori*, porque são dos elementos *a priori* que obteremos uma teoria ética universal, com validade para todos os seres racionais sensíveis, independentemente de suas preferências particulares, de seus costumes ou de sua cultura. Para isso, é necessária uma moralidade acessível a todas as pessoas. A razão é o que há de comum a todos os seres humanos. E, por meio dela, podemos estabelecer uma moralidade acessível a todos, ou seja, uma moral com valor de universalidade. Portanto, sendo a razão o fundamento da ação e não a natureza empírica, podemos dizer que os seres racionais são livres, pois eles tomam decisões segundo princípios nascidos de sua própria racionalidade. O ser humano, devido a sua condição racional, distingue-se justamente por representar leis e ações, as quais só são possíveis a partir do uso de razão.

Uma lei com princípio prático universal tem seu fundamento na afirmação de Kant (2007, p. 69): “[...] A natureza racional existe como fim em si [...]”. É desse modo que constatamos o princípio *subjetivo* da ação, princípio da autonomia do ser humano, determinando sua própria vida. A máxima é subjetiva, porque depende da adesão do sujeito da ação. É em tal fundamento, o da razão, que constatamos também o princípio *objetivo* dessa ação, sendo ele representado na existência humana, dando validade para a subjetividade e ao

²⁷ “Sollen” é um dever-ser, ou seja, remete-se a um imperativo; a um mandamento; e a uma obrigação. Um *dever* que tem como fonte a autolegislação da razão humana. (Cf. CAYGILL, 2000, p. 296).

mesmo tempo objetivando as ações em princípios racionais, de onde derivam as leis da vontade. As máximas são universais no sentido de que o sujeito da ação as toma como regra de todas as outras ações. Assim, percebemos a concordância entre vontade e razão na formulação da legislação universal.

A questão que se levanta é: como pode uma vontade estar sujeita à lei e ainda assim ser identificada como autônoma? Aqui, encontra-se o princípio da moralidade na perspectiva kantiana. O ser humano tem ligação com as leis pelo seu dever, mas não está sujeito à razão exterior alguma. Ele atém-se a sua própria razão interna. Como se percebe,

A razão relaciona pois cada máxima da vontade concebida como legisladora universal com todas as outras vontades e com todas as ações para conosco mesmos, e isto não em virtude de qualquer outro móbil prático ou de qualquer vantagem futura, mas em virtude da ideia da *dignidade* de um ser racional que não obedece a outra lei senão àquela que ele mesmo simultaneamente dá. (KANT, 2007, p. 77).

É desse modo que a moralidade faz do homem, ser racional, um fim para si mesmo, ou seja, ela coloca o ser humano na condição de sujeito legislador de si mesmo e, concomitantemente, participante da legislação universal, condicionado pela sua própria natureza. Trata-se de uma ideia que se encontra ligada à lei moral, mas que não pode funcionar como móbil da ação, porque, nesse caso, a ação não seria realizada por dever, mas por suas consequências, o que retiraria a autonomia da vontade. Nesse sentido, a consciência da lei moral requer o reconhecimento da razão cuja moralidade pressupõe a liberdade humana. Com isso, podemos dizer que a razão constitui o passo adiante da moral kantiana, uma vez que, sendo a consciência da lei um dado da razão, não é exigida desta uma dedução ou prova externa, pois ela é *a priori* e universalmente legisladora, impondo-se a todo ser racional.

Nesse sentido, é inviável estabelecer o valor moral a partir da felicidade e dos sentimentos. De acordo com Cunha (2016, p. 162), “[...] o sentimento moral assume, portanto, uma função de completa subordinação em relação à atividade pura e racional da vontade, adquirindo validade universal.”²⁸. Nesse contexto, é importante observar que o princípio da dignidade humana é conservado precisamente na capacidade do sujeito autolegislar normas válidas universalmente.

Essa dimensão subordinativa do sentimento moral em relação à vontade racional dá-

²⁸ Cunha (2016) explica que o sentimento moral é “[...] como um tipo de experiência valorativa que fornece conteúdos concretos para um princípio formal, vazio e indeterminado para uma visão próxima de sua concepção madura de sentimento como uma consciência de dependência, consciência que, partindo do reconhecimento de um valor positivo e superior da experiência moral, já pressupõe o sentimento de respeito em relação à lei.” (CUNHA, 2016, p. 169).

-se pelo fato de que tal sentimento promoveria uma “divisão” daquilo que é “geral”, dificultando a busca por um “ideal” de humanidade com valor de universalidade. (KANT *apud* CUNHA, 2016, p. 179). Em outras palavras, caso o sentimento moral fosse colocado acima da vontade racional, haveria uma primazia da ação particular sob a ação universal, pois,

Uma vez que o sentimento não é uma forma de conhecimento, não carrega consigo qualquer critério de avaliação para além das condições subjetivas da consciência de acordo com a intensidade das próprias afecções, o que proporciona apenas uma hipótese quantitativa da moralidade [...]. (CUNHA, 2016, p. 179).

Assim,

Kant compreende que o sentimento moral precisa se basear no entendimento e na *forma* das ações morais, porque, na ausência de um fundamento racional, ‘a hipótese do sentimento (não é um sistema) é a da condução cega da liberdade de acordo com um instinto moral’ [...]. Particularmente, como se pode notar, o problema encontra-se no fato de que a doutrina do sentimento não é capaz de estabelecer qualquer critério objetivo de avaliação moral [...]. (CUNHA, 2016, p. 193).

Portanto, a fórmula da moralidade refere-se ao fundamento da razão que se constitui, ao mesmo tempo, como fim e meio da ação, pois independe das condições de possibilidades empíricas dos objetos. Tal ação não visa ao preço relativo de sua consequência, mas visa preservar a dignidade humana.

Kant (2007) afirma que no reino dos fins tudo tem ou seu preço ou sua dignidade. Vejamos: quando uma coisa tem seu preço, então podemos colocar no lugar dela qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo e qualquer preço, não podendo permitir equivalência, então dizemos que essa coisa tem dignidade. A pessoa humana se encaixa nesse último caso, isto é, ela não pode ser substituída, porquanto não há preço equivalente para substituí-la. Infere-se, assim, que ela possui dignidade, pois, sendo um ser racional e dotada de vontade, a pessoa humana é um fim em si mesmo. Isto é,

[...] a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. Portanto a moralidade, e a humanidade enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade [...]. (KANT, 2007, p. 77-78).

Como se percebe, Kant (2007) entende que a pessoa e toda a humanidade exigem nosso respeito, pois possuem dignidade. O motivo para a pessoa ser sagrada não deriva da ideia de que somos donos de nós mesmos, mas da noção de sermos dotados de racionalidade.

No entanto, essa capacidade racional será mais bem desenvolvida mediante a educação, haja vista que o ato de educar é tomado como um instrumento poderoso na emancipação humana. Resulta daqui o importante papel do educador no incentivo à atividade

reflexiva dos educandos, para a ação moral acontecer de forma mais natural possível, já que o exercício do pensamento é imprescindível às ações morais. Nesse sentido, o pensamento kantiano não deixa dúvidas acerca da importância de o sujeito habituar-se a refletir a cada momento, estando atento à universalidade da ação, de modo a não perder de vista os princípios morais.

2.4.2.1 Metafísica dos costumes: direito e virtude

Outro livro de destaque no pensamento de Kant (2003) é *A Metafísica dos Costumes*, obra que contém duas partes, a saber, uma doutrina do direito²⁹ e uma doutrina da virtude. A primeira está ligada à lei, isto é, trata-se de uma doutrina que se restringe a considerar a ordem das ações humanas exteriores, enquanto que a segunda está ligada à moral, isto é, trata-se de uma doutrina que se ocupa do princípio interno das ações humanas e das determinações dos fins morais de tais ações. Nesse sentido, uma metafísica dos costumes é necessária para fornecer os princípios *a priori*, a fim de evitar as perversões dos costumes.

Na referida obra, o leitor encontra os fundamentos da ação humana, seja no cumprimento do dever segundo o direito, seja no cumprimento do dever pela ação moral. “Chama-se ato a uma ação na medida em que está submetida a leis da obrigação, portanto, também na medida em que nela o sujeito se considera à luz da liberdade de seu arbítrio [...]” (KANT, 2003, p. 225). O ato difere-se da ação, pois o ato está em conformidade com as leis da obrigação estabelecida em conformidade com o direito. Por sua vez, a ação é obrigação que se institui por conformidade ao dever moral, por isso a “[...] obrigação é a necessidade de uma ação livre sob um imperativo categórico da razão”. (KANT, 2003, p. 229). A doutrina do direito assume o modo do ato. A doutrina da moral assume o modo da ação. Assim, segundo Kant (2003, p. 225),

Tem a ética, sem dúvida, os seus deveres peculiares (por exemplo, os deveres para consigo mesmo) mas tem também deveres comuns com o Direito, embora não o modo de obrigação. Realizar ações simplesmente porque são deveres e converter em móbil suficiente do arbítrio o princípio do próprio dever, venha este donde vier, é o peculiar da legislação ética.

²⁹ Direito é um conceito oriundo do grego *tódikaion* e, posteriormente, traduzido para o latim *directos* (reto, correto). Para Abbagnano (2007), “Em sentido geral e fundamental, é a técnica da coexistência humana, isto é, a técnica que visa possibilitar a coexistência dos homens. Como técnica, o Direito se concretiza em conjunto de regras (nesse caso leis ou normas), que tem por objeto o comportamento inter-subjetivo, ou seja, o comportamento dos homens entre si.” (ABBAGNANO, 2007, p. 278).

É possível que o ser humano esteja obrigado, de duas formas diferentes, a realizar uma mesma ação: ele pode estar sujeito à obrigação ética ou à obrigação jurídica. As ações confundem-se com deveres quando o sujeito as realiza movido por uma legislação interior e não por uma força externa. Em outras palavras, na legislação ética ocorre um modo de obrigação que difere totalmente daquele presente na legislação jurídica. Trata-se, pois, de uma coerção interna, ainda que a ação realizada como dever, na condição de matéria da obrigação, tenha semelhança com aquela requerida pela legislação jurídica.

A universalidade da forma da lei se dá desta forma: por um imperativo categórico, pois ordena incondicionalmente à ação; por uma obrigação, pois impõe uma relação de dependência; por uma necessitação, pois só há um modo possível de levar a cabo essa prescrição; e por um dever, a que pede a ação sob o ditame da lei. (KANT, 1986, p. 44).

Desse modo, o dever e a obrigação estão ligados à obrigação ética, enquanto a coerção e a necessitação estão ligadas à obrigação jurídica. (KANT, 1986, p. 44). Assim, na obrigação ética existe uma espécie de motivação interna ao sujeito, já na obrigação jurídica o estímulo parte de um princípio externo.

Para Kant (2003, p. 76-77), a moral só é legítima porque está ligada ao justo, ao passo que o direito só é legítimo à medida que estiver ligado à lei universal. Assim, na perspectiva kantiana, a moral e o direito buscam garantir que cada indivíduo, enquanto cidadão, usufrua da liberdade para agir em compatibilidade com a dos outros, ou seja, tanto a moral quanto o direito colocam um imperativo categórico para vida social, a liberdade, o supremo direito humano, fundador de todos os outros. Nesse sentido, a “[...] liberdade, na medida em que pode coexistir com a liberdade de qualquer outro segundo uma lei universal, é este direito único, originário, que corresponde a todo homem em virtude de sua humanidade.” (KANT, 2003, p. 83).

De modo geral, a *Metafísica dos Costumes* apresenta as teorias jurídicas e éticas, que permitem uma visão sistemática dos escritos kantianos sobre o direito e a virtude. O direito, por conter um dever jurídico, torna-se algo que, em certa medida, se encontra também sob a legislação ética. A virtude é uma força que o ser humano tem para determinar sua ação, seguindo o mandamento da razão.

2.4.3 A liberdade moral

O conceito de liberdade kantiana apresenta-se como sendo a capacidade que a razão possui de impor a si mesma o agir em conformidade com o *dever*³⁰. Para Kant (2001), o exercício da liberdade em seu mais alto grau é aquele em que a razão não pode resistir à voz do dever. Assim, a moralidade inicia-se a partir da liberdade e esta é fundamentada por meio da capacidade de uma ação incondicionada por parte do sujeito, mas para tal uma ação só pode ser realizada por uma determinação da vontade pela razão pura.

Desse modo, vale ressaltar que a liberdade, na compreensão kantiana, não é a capacidade de fazer o que se quer ou a superação e a abolição de qualquer tipo de lei, mas sim a competência de se determinar a partir do uso das leis da liberdade autoimpostas pela razão. Kant (1985) afirma que a liberdade de pensar opõe-se totalmente à coação civil, pois a força desse tipo de coerção acontece apenas no âmbito daquilo que nos é externo, como, por exemplo, a liberdade de falar ou de escrever, que pode nos ser retirada por se tratar de uma atividade externa, mas a liberdade de pensar jamais será extraída de nós, justamente por ser esse um exercício interno ao agente pensante.

A liberdade de pensamento significa que a razão não submete a qualquer outra lei senão àquela que dá a si própria. [...] se a razão não quer se submeter à lei que ela se dá a si própria, tem de se curvar ao julgo das leis que um outro lhe dá, pois sem alguma lei nada, nem mesmo o maior absurdo, pode exercer-se por muito tempo [...]. (KANT, 1985, p. 94).

Mais que criar e obedecer às leis, é necessário averiguar o valor de uma lei mediante aquilo que há em comum entre os seres humanos, a racionalidade. Somente leis pautadas em princípios racionais podem constituir e manter-se como tais. De maneira oposta, quando uma lei está sobre o julgo do outro e objetiva interesses próprios, ela perde seu valor, não podendo estabelecer-se como lei universal.

Muitas ações realizadas pelo ser humano podem estar em conformidade com a lei, entretanto isso não implica dizer que a ação está pautada no dever. Tal ação pode ter sido realizada por uma inclinação imediata do sujeito, a qual, mesmo não sendo contrária ao dever, não está fundada na observância da lei em si mesma, pois ela recebe a influência de dados externos.

³⁰ O dever em Kant é entendido como uma forma válida para toda e qualquer ação moral. Por isso, o dever aqui não deve ser confundido com conjunto de conteúdos fixos que nos levaria à virtude.

A liberdade deve ser tomada como um instrumento para a realização da ação. Se a liberdade não for o pressuposto da causalidade de um ser racional, então estaríamos admitindo que, embora na condição de ser racional, o ser humano age por força dos impulsos alheios e não por intermédio da razão. Esta deve considerar-se a si mesma como autora de seus próprios princípios, de modo que a vontade de todo ser racional seja uma vontade livre, a qual age segundo a ideia de liberdade. Portanto, é preciso pressupor a liberdade para poder imputar responsabilidade às ações humanas, caso contrário não haveria meios de tornar o ser humano realmente consciente de suas ações.

Só poderemos falar de autonomia humana, quando o sujeito de fato for capaz de viver a liberdade guiada pela sua razão, que é, ao mesmo tempo, subjetiva e objetiva. Ao afirmarmos que a razão é subjetiva, queremos dizer que ela é uma faculdade individual do agente pensante. A razão também é objetiva, porque essa faculdade do pensar é uma categoria universal dos seres humanos. Sendo a razão exercida por todos, ela coloca-nos diante de certo grau de objetividade. Em outras palavras, a faculdade da razão permite-nos pensar a ética com validade universal, afinal, segundo Kant (2002, p. 70), “[...] é a razão que faz conhecer os princípios [...]”.

Kant (2007) chama de liberdade a capacidade humana de iniciar por si mesma um evento novo no mundo. Sem essa capacidade espontânea do ser, não dá para pensarmos em ação autônoma do sujeito moral. É justamente esse o pressuposto para que uma ação possa ser válida moralmente. É a liberdade que permite ao ser humano inclinar-se à ação sem ser coagido por outro para realizá-la. Pode parecer paradoxal, mas é justamente na obediência à lei, livremente escolhida, que se dá a liberdade e, conseqüentemente, a moralidade. Tal liberdade não é apenas a capacidade de realizar ações que sejam subjetivas, mas sim de agir segundo normas *a priori* de valor universal. No entanto, não menos importante que a liberdade, a razão é outro pressuposto necessário à moralidade, pois é por meio dela que se dá a objetividade para a ação.

O que impede a moralidade de tornar-se completamente subjetiva se, por trás das ações livres, há algo autoimpondo-se como dever? A resposta está na faculdade de raciocinar que o ser humano possui. A razão irá coordenar a intenção do sujeito, de maneira a ser a moralidade consequência do modo propriamente humano de raciocinar, garantindo que uma lei imposta pelo sujeito a si mesmo como dever não seja diferente da de outro sujeito, transformando-a em algo de *fórum* subjetivo.

É na faculdade racional que os sujeitos vão encontrar aquilo que é de valor universal, de modo que o ser humano não seja responsável apenas pela sua individualidade e

subjetividade, mas seja responsável igualmente por todos os seres da sociedade. Em outras palavras, Kant (2007) entende que o princípio moral já deve estar dentro do sujeito, em sua própria consciência, de forma a existir antes das experiências.

Para Kant (2007), é na razão prática que agimos livremente, colocando questões de liberdade e moralidade. Ela garantirá o respeito à dignidade de todos os seres humanos. Depreende-se, assim, a universalidade da razão, a qual não se restringe aos aspectos peculiares, quer em relação ao objeto do conhecimento, quer em relação à ação moral.

2.4.4 Imperativo categórico

Kant (2007) afirma que a moralidade se dá a partir do imperativo categórico e é nas condições *a priori* que se encontra a vantagem sobre a experiência, pois esta, por natureza, é condicionada e circunstancial. A experiência só pode ser usada para explicar a realidade da ação, enquanto as condições *a priori* estabelecem-se na possibilidade dela. Quando alguém pensa um imperativo categórico, então esse alguém imediatamente sabe o conteúdo de tal imperativo, o qual passa a ser único: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.” (KANT, 2007, p. 59).

Por “máximas” kantianas, entendem-se os princípios práticos subjetivos que são adotados livremente pelo sujeito, ou seja, são proposições fundamentais de regras práticas. Elas orientam a vontade e as ações. As “máximas” também são consideradas subjetivas, ao contrário das leis morais, que são objetivas e têm validade universal. Entretanto, a forma de uma máxima consiste em ser desejada de acordo com a possibilidade de tornar-se *lei moral*, ou seja, de maneira que possa tornar-se universalizada. Ora, sempre que uma máxima, quando extraída de uma ação particular qualquer, puder ser desejada como lei necessária à vontade racional, com validade universal para qualquer ser humano, nas mesmas condições do sujeito que adotou tal máxima, significa que estamos diante de uma *lei moral*. Isso tudo é perceptível na *Fundamentação Metafísica dos Costumes*, quando Kant (2007) expõe sua filosofia prática voltada para o valor da ação moral.

Já na segunda seção da obra *Fundamentação Metafísica dos Costumes*, Kant (2007) alerta-nos para a seguinte problemática: em todos os tempos, filósofos atribuíram conceito satisfatórios a si mesmos para estabelecer o dever moral, no entanto esses conceitos eram insatisfatórios para o dever em si mesmo, não sustentando eficácia alguma à moralidade. Eles buscavam usar-se da razão apenas para estabelecer as leis e fundamentar o dever em conformidade com a razão prática. A crítica de Kant é justamente em relação ao princípio da

moral, que em sua concepção deve ser o dever. Esse princípio é encontrado *a priori* nos conceitos da “razão pura”, portanto jamais deve ser buscado nos princípios práticos materiais. Isso porque uma ação não pode ser movida por sensações agradáveis ou por causas subjetivas, visando a interesses de um ou de alguns. Todavia, entende-se que a ação deve ser buscada nas causas racionais, sendo válida para todos.

Desse modo, a regra prática nasce da “razão pura”. E “a regra prática é sempre um produto da razão, porque prescreve a acção como meio para o efeito, como intenção [...]” (KANT, 2007, p. 30). Já por conceito de “razão prática”, entende-se a representação de um objeto enquanto efeito possível da liberdade (KANT, 2007, p. 71). Segundo Kant (2007),

Há por fim um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é categórico. Não se relaciona com a matéria da acção e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na acção reside na disposição (*Gesinnung*), seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade. (KANT, 2007, p. 52).

Tal lei moral vem romper de uma vez por todas com a ideia de que a virtude é igual a felicidade, isto é, com a noção de que a nossa ação é um meio para atingir um fim. A ética kantiana, nesse sentido, renuncia ao prazer em favor da força de vontade que se fundamenta na razão pura.

Nesse sentido, na ética o sujeito cumpre seus deveres morais por respeito à lei e à ideia de dever moral. A obediência à lei moral não pode ser de maneira alguma determinada, mas sim uma consequência da nossa vontade. O efeito dela implica em admitir a existência, em nós, da liberdade. Devemos observar que as coisas não podem ser livres, por isso seguem as leis da natureza; já o sujeito moral deve seguir as leis da liberdade.

Assim, o princípio de uma ação é válido sem qualquer imposição de fator exterior, ou seja, é válido apenas sob a liberdade e sob a lei universal da razão, caracterizado a partir dos imperativos categóricos. Mesmo estes não podem ter suas ações inclinadas por outros como também não impor ações a outros que também não sejam válidas a si.

A partir dos conceitos supracitados, fica compreendido o fato de a experiência sensível não constituir valor moral para as ações.

A razão, pelo contrário, mostra sob o nome das ideias uma espontaneidade tão pura que por ela ultrapassa de longe tudo o que a sensibilidade pode fornecer ao entendimento; e mostra a sua mais elevada função na distinção que estabelece entre

mundo sensível e mundo inteligível, marcando também assim os limites ao próprio entendimento. (KANT, 2007, p. 101-102).³¹

Nesta distinção kantiana entre o mundo sensível e o mundo inteligível, percebemos que o ser humano, enquanto ser racional dotado de inteligência, pertence também ao mundo inteligível, ainda que faça parte do mundo sensível. O ser humano só pode pensar de forma livre e autônoma considerando-se pertencente ao mundo inteligível, pois é por meio dele que advém a autonomia da vontade e o reconhecimento da moralidade. De maneira contrária, quando o ser humano pensa de forma obrigada, mostra-se pertencente ao mundo sensível e inclinado a elementos externos. Segundo Kant (2007, p. 105), “[...] O dever moral é, pois, um próprio querer necessário seu como membro de um mundo inteligível, e só é pensado por ele como dever na medida em que ele se considera ao mesmo tempo como membro do mundo sensível.”.

Assim, a lei moral deve valer de forma necessária e absoluta, porquanto um ser racional deve, enquanto ser de inteligência, considerar-se como pertencente ao mundo inteligível e, conseqüentemente, ter dois pontos de vista, por meio dos quais pode considerar-se a si próprio e conhecer as leis de todas as suas ações. No primeiro, enquanto pertencente ao mundo sensível, o ser racional está sujeito a leis da natureza de maneira heterônima; no segundo, enquanto pertencente ao mundo inteligível, ele sujeita-se às leis independentes da natureza, às não empíricas, ou seja, àquelas fundadas unicamente na razão.

É preciso ressaltar que, na perspectiva kantiana, tanto o conceito de liberdade quanto o de razão pura são ideias da razão. Esta tem necessidade de buscar esses conceitos no mundo inteligível, para poder explicar a autonomia da vontade. Tal mundo inteligível não pode ser demonstrado, mas ele subsiste a partir de todo o esforço humano de buscar por princípios determinantes da vontade. No mundo sensível, encontramos limitações para abranger toda determinação móbil das ações da sensibilidade, ou seja, há algo a mais, para além do mundo sensível, determinando as ações. O que ajuda a perceber a subsistência do mundo inteligível

³¹ Kant (2007) entende que “[...] o conceito de um mundo inteligível é portanto apenas um *ponto de vista* que a razão se vê forçada a tomar fora dos fenômenos *para se pensar a si mesma como prática*, o que não seria possível se as influências da sensibilidade fossem determinantes para o homem, o que porém é necessário na medida em que se lhe não deve negar a consciência de si mesmo como inteligência, por conseguinte como causa racional e actuante pela razão, isto é, livremente eficiente. Este pensamento traz na verdade consigo a ideia de uma outra ordem e legislação do que a do mecanismo natural que concerne o mundo sensível, e torna necessário o conceito de um mundo inteligível (isto é, o todo dos seres racionais como coisas em si mesmas), mas isto sem a mínima pretensão de ultrapassar aqui o pensamento do que é simplesmente a sua condição *formal*, quer dizer a universalidade da máxima da vontade como lei, por conseguinte a autonomia da vontade, que é a única que pode ser compatível com a sua liberdade; pelo contrário, todas as leis que se relacionem com um objecto têm como resultado heteronomia, que só se pode encontrar em leis naturais e se refere só ao mundo sensível.” (KANT, 2007, p. 110-111).

é: se considerássemos apenas a existência do mundo sensível, nós nos encontraríamos tão somente diante dos fenômenos. Isso implicaria em uma relação de causa-efeito envolvendo dois ou mais objetos. Desse modo, jamais teríamos uma ação com causa em si mesma, o que comprometeria o valor do dever moral.

Outra alerta que Kant (2007) faz é quanto ao valor da ação moral. As nossas ações devem ser buscadas com o ideal de perfeição moral que se apresenta pela razão, porque o verdadeiro modelo de uma ação reside na racionalidade e não nos exemplos, pois

Não se poderia também prestar pior serviço à moralidade do que querer extraí-la de exemplos. Pois cada exemplo que me seja apresentado tem de ser primeiro julgado segundo os princípios da moralidade para se saber se é digno de servir de exemplo original, isto é, de modelo; mas de modo nenhum pode ele dar o supremo conceito dela [...]. (KANT, 2007, p. 42).

Como percebemos, os exemplos não podem prestar serviço à moral, porque eles devem ser primeiramente julgados segundo os princípios da moralidade, para sabermos se são dignos de servir de exemplo original e de modelo. Portanto, o ser humano deve ser membro ativo nas suas próprias decisões, fazendo as melhores escolhas a partir de conceitos *a priori* da razão pura em cumprimento do dever moral. Como constata Kant (2007),

A imitação não tem lugar algum em matéria moral, e os exemplos servem apenas para encorajar, isto é, põem fora de dúvida a possibilidade daquilo que a lei ordena, tornam intuitivo aquilo que a regra prática exprime de maneira mais geral, mas nunca podem justificar que se ponha de lado o seu verdadeiro original, que reside na razão, e que nos guiemos por exemplos. (KANT, 2007, p. 42-43).

Desse modo, notamos que a ação original pode dar-se apenas na razão. A imitação não tem lugar algum em matéria de moral e os exemplos servem apenas para encorajar os sujeitos a realizar as ações, pondo fora de dúvida a possibilidade daquilo que a lei ordena, tornando intuitivo aquilo expresso de maneira mais geral pela regra prática. Ora, mais que afirmar o importante papel exercido pela razão, faz-se necessário percebermos o perigo que resultaria, em matéria ética, em alicerçar a educação moral nos exemplos e nas imitações dos indivíduos.

Tudo portanto o que é empírico é, como acrescento ao princípio da moralidade, não só inútil mas também altamente prejudicial à própria pureza dos costumes; pois o que constitui o valor particular de uma vontade absolutamente boa, valor superior a todo o preço, é que o princípio da ação seja livre de todas as influências de motivos contingentes que só a experiência pode fornecer [...]. (KANT, 2007, p. 65).

Diante dos mais diversos setores da sociedade, deparamo-nos com pessoas que exercem liderança naquilo que fazem, seja no meio familiar, seja no meio político, religioso e midiático. Essas pessoas poderiam servir de exemplos à vida moral, tendo seus

comportamentos imitados por aqueles que as seguem ou as admiram. Ainda que essa influência possa parecer positiva, existiria o risco de em algum momento esse “alicerce” moral ser abalado por um ato negativo praticado por uma dessas pessoas supracitadas. O perigo desse tipo de motivação externa ao sujeito está na brusca mudança de atitude que uma pessoa está sujeita a ter. Se, por um lado, uma atitude louvável de um líder ou de alguém que é imitado pode despertar muitas outras semelhantes, por outro, tem-se o iminente risco de perder a motivação para a ação ética ou mesmo o risco de imitar um ato de atrocidade que uma dessas lideranças viesse a cometer.

Não diferentemente ocorre no ambiente escolar cujo espaço é o mais utilizado para os processos educativos e é onde os educadores exercem maior influência sobre os educandos. Por isso, diz Kant (2002, p. 68): “É preciso cuidado para que o educando aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si mesmo. Com efeito, todo valor moral das ações reside nas máximas do bem [...]”. Nesse sentido, o educador deve ensinar os educandos pensar, questionar e ler a própria realidade na qual se encontram, a fim de construírem eles mesmos suas próprias convicções.

Todavia, o problema de se reproduzir comportamentos não está no ato imitado, que pode até ser uma ação virtuosa, mas a problemática está na origem da motivação, que nesse caso é externa. Toda influência externa é uma forma de coerção, distanciando o ser humano da ideia de autonomia defendida por Kant.

2.4.5 A autonomia da vontade

A autonomia é o exercício da liberdade do ser humano para agir conforme uma lei que ele se coloca a si mesmo. Essa estrutura da moralidade é a mesma da do raciocínio compartilhado por todos enquanto seres racionais. Os princípios puros e práticos são os que regem nossa moralidade. Já a vontade é a capacidade que a razão humana tem de deliberar livremente em relação aos desejos, ou seja, é a capacidade de escolher a vida independentemente daquilo que sentimos. Portanto, sendo a vontade uma ação livre, deliberada e racional própria do ser humano, podemos dizer que também a vontade é uma espécie de juízo que carregamos conosco.

Para alcançar isso, a vontade precisa vincular-se diretamente à razão e à liberdade, pois, este é o credo kantiano de fundo, somente uma vontade que se deixa obrigar

livremente pela razão, isto é, *que se deixe representar por leis racionais*, é capaz de conduzir a ação no sentido moral. (DALBOSCO, 2011, p. 67).

Desse modo, a vontade apresenta-se como a capacidade humana de se colocar ao lado da liberdade e da razão, para se impor sobre os caprichos dos desejos, os quais são impulsos instintivos do corpo. Os desejos são constantes e eternos e, assim sendo, há uma luta permanente da vontade para não se deixar levar pelas ações impulsionadas pelo desejo, de modo a assegurar a dignidade humana.

Se a moralidade requer leis universais para todos os seres dotados de razão, então é preciso que tais leis estejam condicionadas *a priori* ao conceito de vontade³². Para tanto, mais que nunca, faz-se necessário voltar a uma metafísica dos costumes, ou seja, é preciso debruçar-se na filosofia prática, determinada por princípios de leis que devem acontecer, sendo elas objetivo-práticas, de modo a excluir qualquer questionamento relativo ao fato de tal ação ser agradável ou não quando realizá-la.

Assim, a autonomia da vontade caracteriza-se no agir de acordo com a reflexão racional. Já o agir por impulso caracteriza-se por aquilo que o sujeito sente e faz sem reflexão, ou seja, a vontade é força do pensamento racional sobrepondo-se aos instintos a fim de viver melhor. A razão permite ao sujeito ser o mestre de sua própria ação. Nesse sentido, podemos dizer que é refletindo e agindo de acordo com os critérios racionais que o ser humano torna-se mais digno de sua humanidade, pois sua capacidade de ser livre e racional é o que o diferencia dos demais animais, tornando-o moral.

A partir do pensamento kantiano, entendemos também por autonomia a força da reflexão destinada à autodeterminação. Ela é uma luta contra o “não se deixar levar” pelos acontecimentos que muitas vezes passam despercebidos pela nossa vida. Assim, somente uma educação voltada para a autonomia permitirá ao sujeito construir a sua própria história, viabilizando-lhe oportunidades de escolha e, ao mesmo tempo, engendrando-lhe maior responsabilidade sobre as suas ações. A autonomia de escolha para a vida tem tamanho proporcional às responsabilidades advindas de tal escolha. Nesse sentido, a emancipação humana se dá não só no âmbito individual mas também no coletivo.

Desse modo, entendemos que a importância da educação reside nesse processo de construção do qual o ser humano é resultado. O progresso da sociedade, segundo Kant (2002), depende do progresso do ser humano, sobretudo no que se refere a sua ação reguladora, dada

³² Para Kant (2007), “A vontade é concebida como a faculdade de se determinar a si mesmo, para agir em conformidade com a representação de certas leis. E tal faculdade só se pode encontrar em seres racionais. Ora, aquilo que serve à vontade de princípio objetivo da sua autodeterminação é o fim (Zweck), e este, se é dado só pela razão, tem de ser válido igualmente para todos os seres racionais [...]” (KANT, 2007, p. 67).

por meio da razão. Sendo o homem um produto da sua educação, para Kant (2002, p. 15), a sociedade dependerá dessa educação particularmente experimentada no indivíduo para se desenvolver.

Por isso, a educação deve dar base para a formação da autonomia por parte do sujeito. Para tanto, deve promover a disciplina, não como forma de opressão, mas para superar o comportamento puramente instintivo, muito presente na vida humana. A disciplina seria a principal responsável por controlar os instintos animais do homem, a fim de que ele permaneça no caminho da razão autônoma. Nesse sentido, quando seguem de forma voluntária os comandos segundo as máximas da lei, os educandos reconhecem por si mesmos que estas são corretas e adotam-nas em função desse reconhecimento, ajudando-os na consolidação da autonomia da vontade.

Entretanto, devemos nos atentar para a distinção que Kant (2007) faz entre autonomia e heteronomia para dar validade à moral: a autonomia da vontade como princípio supremo da moralidade; a heteronomia da vontade como fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade. (KANT, p. 85-86). Assim, entendemos que o princípio da autonomia é escolher máximas, no querer, como leis universais, ao passo que a heteronomia é a legislação universal baseada na natureza dos objetos, fora das máximas da própria vontade. Podemos, então, notar que a heteronomia consiste no agir orientado pelo querer em outra coisa. Já a autonomia, ao contrário, busca desprender-se de todo objeto que tenha influência controladora sobre a vontade, para que esta impere como legisladora suprema. Entende-se por meio do exposto acima que no princípio da heteronomia a vontade não dá a si mesma a lei. Já o princípio autônomo é a condição formal de toda máxima, apresentando-se ao sujeito de maneira *a priori*, enquanto que a matéria empírica deve ser dispensada, porque tal matéria, com seus objetos empíricos, não pode fornecer fundamento para a lei, pois ela só pode ser conhecida de maneira *a posteriori*. Assim,

A ética Kantiana é autônoma e não heterônoma; ou seja, a lei é ditada pela própria consciência moral, não por uma instância alheia ao eu. Este é co-legislador no reino dos fins, no mundo da liberdade moral. Por outro lado, essa ética é formal e não material, porque não prescreve nada concreto, nenhuma ação determinada em termos de conteúdo, mas a forma da ação: agir por respeito do dever, o que quer que se faça. (MARÍAS, 2004, p. 324).

Percebemos que a autonomia desempenha importante papel na constituição da moralidade kantiana. Se até então a ética era pautada em força externa ou divina, Kant seculariza a origem da lei moral, mostrando que os seres humanos não só podem mas também devem agir moralmente, porque a lei moral do dever é uma lei autoimposta.

Para se chegar ao conceito de moralidade, foi preciso estabelecer o princípio da autonomia da vontade, uma vez que no entendimento kantiano a moral só é possível por meio desse princípio autônomo, pois a lei moral deve ser a expressão da autonomia do sujeito moral. Desse modo, a autonomia é a propriedade que a vontade possui de ser lei para si mesma, independentemente da natureza dos objetos do querer. O princípio da autonomia requer que façamos escolhas sempre de modo tal que a máxima delas seja entendida como lei universal no ato de querer. Mas é preciso que o princípio da autonomia seja o único princípio da moralidade. Assim, a vontade dá a si mesma a lei e, além do mais, dá a lei partir de uma disposição natural do próprio sujeito, qual seja, a da racionalidade. A consciência da lei moral é que dá realidade objetiva à liberdade.

2.4.6 O sumo bem e o problema da felicidade

Ainda na obra *Fundamentação Metafísica dos Costumes*, Kant (2007) aborda a questão da felicidade. O autor aponta para a ideia de que o moralmente correto tem primazia em relação ao moralmente bom, isso porque a moral kantiana não está pautada no princípio da *eudaimonia*³³. A moral não objetiva trazer a felicidade, mas a vida moral torna o ser humano mais digno de ser feliz, no entanto ela não pode ser confundida com um passaporte para a felicidade. Para Kant (2007, p. 54), ainda que todo ser humano tenha desejo de felicidade, tal desejo não deve ser sobreposto ao cumprimento do *dever*, pois, nesse caso, nós tomaríamos o dever como algo subordinado à felicidade e estaríamos transformando o ato moral em algo interesseiro e vantajoso. Todavia, o bem-estar e a satisfação nem sempre se relacionam com o bem fazer. O respeito pelo imperativo categórico do dever obriga-nos a dar primazia ao bem fazer em detrimento do bem-estar, ou seja, o moralmente correto deve sobrepor-se ao moralmente bom.

Na verdade, o filósofo está chamando a nossa atenção para o fato de bem-estar e fazer bem serem coisas diferentes. Devemos atentar-nos para a ideia de que o desejo de felicidade deve sim, tanto quanto possível, ser cumprido, mas não o pode ser pela violação do dever nem pela recusa da boa vontade. O fato, porém, de dar primazia ao fazer bem não significa que Kant está negando o estar bem, isto é, a felicidade. Pelo contrário, ele não se opõe ao estar

³³ *Eudaimonia* é uma palavra grega traduzida para o português como felicidade, bem-estar. Na sua etimologia, *eudaimonia* significa ser protegido por uma boa divindade. O “eu” expressa a noção de algo favorável; e *daímōn*, de modo geral, expressa uma divindade intermediária. Assim, *eudaimonia* denota o sentimento de bem-estar ou autossatisfação do sujeito. (Cf. VAZ, 2006).

bem, a não ser quando se está perante a violação do cumprimento do dever. Assim, o filósofo alemão afirma: “[...] o homem reconhece que sua conduta correta é a única que pode torná-lo digno de felicidade [...]” (KANT, 2002, p. 99).

Diferentemente de Aristóteles (1973), que coloca o hábito no centro da moralidade e identifica a moral com um conjunto de virtudes, Kant (2007) privilegia a razão e a liberdade. As virtudes aristotélicas como a coragem, a honestidade, a perseverança e o domínio de si não constituem, no pensamento kantiano, valores morais. Elas até constituem vantagens, porém não indicam, por si próprias, o que se pode fazer com elas, de maneira que tanto podem ser utilizadas para o bem quanto para o mal. Para Kant (2007), só a boa vontade ao dever responde a essas exigências, porquanto o dever é uma ação imperativa enunciada pela própria razão. A consciência moral, na perspectiva kantiana, não julga a moralidade dos atos pelos seus resultados, mas pela intenção. É a boa vontade que nos permite dar ênfase à intenção e é nessa intenção desprovida de interesse que mora o critério supremo da ação moral, ou seja, o dever como fim em si mesmo.

Nesse sentido, o respeito pelo dever pode expressar tanto um simples cumprimento da lei quanto a vivência da moralidade. Será um mero cumprimento da lei na medida em que a pessoa se limitar a agir de acordo com a lei e as normas, as quais são exteriores à consciência moral da pessoa. É o caso de alguém que, por medo da punição, age dentro das leis do direito, no entanto não as cumpriria caso não fosse receber sanção pelo descumprimento. A moral não se funda nas razões pelas quais algo agrada ou desagrade, mas versa sobre o bem prático. A moralidade pressupõe muito mais que dependência de uma autoridade externa à consciência moral, pois o ser humano ao se limitar a cumprir a lei e a agir para evitar a punição, não atingiu ainda o estágio de moralidade autônoma, o qual exige do sujeito a superação de suas inclinações naturais e a capacidade de orientar-se apenas pelo respeito ao dever moral.

Uma vez dado ao ser humano o dever pelo dever, a conotação teológica da Idade Média não mais subsiste. Kant (2007) demonstra que o fundamento da moral pode ser sim encontrado fora da religião. Isso não faz com que o filósofo alemão veja a religião como algo inútil ou algo desprovido de sentido. Pelo contrário, existe toda uma esfera que escapa às capacidades da razão. Na verdade, Kant quis preservar a fé, mas sem negar o exercício da razão – a educação kantiana adquire forte acentuação laica. Assim, não é por meio da revelação que se dá o conhecimento, tampouco o será pela recompensa ou pelo castigo que se normatizará o agir do sujeito. O conhecimento, no entanto, dar-se-á mediante aquilo que o sujeito encontra nele mesmo e que também se constitui como norma universal.

Portanto, em Kant (2007), o respeito pelo dever e a opção racional e deliberada pela boa vontade constituem verdadeiramente o valor móbil da moralidade. Percebemos, então, que esse rigor moral da ética kantiana coloca-nos diante dos imperativos categóricos, que se apresentam como mandamentos morais aos quais se deve respeito absoluto. O imperativo categórico prescreve uma ação como totalmente necessária, de modo absoluto, sem referência a nenhuma condição meio e sem subordinar a ação a outro fim que não seja o próprio dever.

3 A INFLUÊNCIA DE ROUSSEAU NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE KANT

Neste segundo capítulo, faremos alguns apontamentos sobre as ideias de Jean-Jacques Rousseau³⁴, principalmente a partir de sua obra *Emílio*³⁵. O objetivo neste momento do trabalho é o de mostrar o impacto do filósofo genebrino e de sua obra sobre Kant. A partir disso, apresentaremos o lugar da educação no pensamento kantiano e o faremos apoiados no trabalho intitulado ‘*Transformação total: Por que Kant não desistiu da educação*’³⁶, de Robert Louden³⁷. Concluiremos este capítulo abordando o esclarecimento pedagógico de Kant presente em seu escrito *O que é o Esclarecimento?*.

3. 1 A PEDAGOGIA DE ROUSSEAU: O EMÍLIO

Se de fato queremos entender a educação na perspectiva kantiana, devemos analisar o *Emílio*, referencial que influenciara os pressupostos educacionais de Kant. Tal obra está centrada em todo o percurso que envolve a formação do ser humano. A proposta pedagógica de Rousseau é a de uma educação pautada na natureza humana, a qual valorize a liberdade e o desenvolvimento das faculdades da criança.

Jean-Jacques Rousseau, filósofo suíço do século XVIII, fora um pensador que influenciara o desenvolvimento da filosofia kantiana, sobretudo no que concerne à educação.

Sua proposta educativa é considerada inovadora e revolucionária³⁸, pois Rousseau (1995) entende que o homem deve ser educado para si mesmo. Por essa razão, tem-se a

³⁴ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo suíço, considerado “pai” da Pedagogia Moderna, é um dos principais pensadores do Iluminismo. Suas ideias são consideradas um marco revolucionário no modo de pensar a educação e a política modernas.

³⁵ *Emílio* ou *Da Educação* é uma obra escrita em 1762, para tratar da educação de um órfão nobre e rico. Escrita em forma de romance, *Emílio* também é conhecida como obra de cunho filosófico, já que ela aborda questões relacionadas à natureza humana.

³⁶ Este texto foi publicado originalmente em *Kantian Review*, vol. 21, n. 3, 2016. O texto fora traduzido por Claudia Barbosa e por Lorena Fyama Pereira Marques, com revisão técnica de Joel T. Klein. Nesse período, ambas eram mestrandas em filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

³⁷ Robert B. Louden, professor de filosofia da University of Southern Maine, estudioso e crítico da filosofia kantiana, atualmente um dos grandes responsáveis por trazer-nos novas perspectivas e entendimentos sobre as obras de Kant.

³⁸ O *Emílio* é considerado um referencial revolucionário e indispensável no cenário educacional. O próprio Rousseau descreve, no livro XI de *As Confissões*, sobre o desdobramento do *Emílio*: “A publicação daquele livro não se fez seguir por aqueles esplêndidos aplausos que acompanharam todos os meus trabalhos. Nenhuma outra obra teve tantos e tão grandes elogios particulares, nem tão pouca aprovação pública. O que me disseram e o que me escreveram as pessoas mais capazes de julgá-la confirmou que aquela era a melhor de minhas obras, bem como a mais importante.” (s/d, p. 374). Além do mais, as ideias desse livro e de seu autor fazem-se presentes nos cursos de formação de professores, sobretudo, nos cursos de Pedagogia. Seja na disciplina de filosofia, seja na de história da educação, o pedagogo em formação depara-se com a constatação

necessidade de se repensar a educação, levando em conta uma nova maneira de compreender a infância, a adolescência e a fase adulta (ROUSSEAU, 1995).

A infância é a fase da fragilidade, da dependência, dos cuidados físicos, mas esse é um período temporário, pois o ser humano tem inerentes a si os potenciais para o desenvolvimento e eles precisam ser despertados de maneira natural e livre, de modo que as crianças sejam preparadas para enfrentar os desafios da sociedade. A infância corresponde também à tomada de consciência da criança sobre si mesma, sobretudo em relação aos seus desejos e as suas forças. Assim, a infância faz parte do processo que considera o ser humano como um ser natural e mutável, em contínua transformação.

A adolescência é a fase na qual se notam verdadeiramente as primeiras manifestações da consciência e dos primeiros sentimentos de amor e ódio. Pelo despertar dessa consciência, o sujeito aprende viver com esse dualismo do sentimento.

Já a fase adulta é a última etapa da formação humana, momento em que se efetiva a educação do ser moral, dando o direcionamento ao indivíduo para a vida em sociedade. No entanto, a educação moral deve ser consequência natural do desenvolvimento obtido pelos homens nas primeiras etapas de vida. Por isso, a importância da liberdade ser trabalhada desde cedo, passando pela infância, pela adolescência e, assim, chegar à fase adulta, formando o homem livre para a ação moral.

Desse modo, na pedagogia de Rousseau, encontramos uma espécie de revolução no modo de ver o alunado:

Não se conhece a infância: no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que o homem importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é, antes de ser homem [...]. (ROUSSEAU, 1995, p. 6).

A crítica rousseaneana é dirigida ao modo como as crianças são vistas dentro do processo de aprendizagem, adultas em miniaturas, e direciona-se também ao fato de o desenvolvimento natural de sua infância não ser levado em conta pelos adultos. É preciso tratar as crianças como crianças. Nesse sentido, Rousseau (1995) afirma:

Respeitai a infância e não vos aprezeis em julgá-la bem ou mal. Deixai as exceções se assinalarem, se comprovarem, se confirmarem muito tempo antes de adotar para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir bastante tempo, antes de resolver

agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações [...]. (ROUSSEAU, 1995, p. 97).

Como percebemos, Rousseau oferece elementos que valorizam a infância da criança. Ele apresenta-nos uma nova concepção de pedagogia, a qual dá atenção às experiências sensíveis da criança. A infância constitui, no entendimento rousseauiano, o período no qual acontece o desenvolvimento físico do ser humano. É nessa etapa que as faculdades naturais da criança desenvolvem-se, devendo tal desenvolvimento ser respeitado, pois dentro do processo educativo a ação da aprendizagem é lenta e gradual.

Nesse sentido, Rousseau coloca a criança no centro da ação pedagógica e oferece outra perspectiva à educação, qual seja, a do uso da razão em todas as idades indistintamente. Ao valorizar a especificidade infantil, ele compreende a razão como uma aquisição lenta e tardia. Dalbosco (2011) ressalta:

Contrariamente a Locke e muitos outros autores que defendiam o emprego da razão já no início do processo educativo, Rousseau defende a ideia de que, quando se trata da educação de crianças, não se deve iniciar pela razão, mais sim pela experiência e pelos sentidos. Neste contexto, todo projeto de educação natural dirigido à infância está calcado no fortalecimento do corpo e no desenvolvimento dos sentidos e deve ser levado a diante por meio da educação pelas coisas. (DALBOSCO, 2011, p. 134-135).

Ao dar destaque ao sentimento da criança, Rousseau está valorizando uma educação natural, abrindo nova perspectiva epistemológica na dimensão educativa, a saber, a de que o pressuposto para o conhecimento inicia-se pelos sentidos.

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Percebemos, então, que a educação proposta por Rousseau em *Emílio* provoca ao menos duas mudanças³⁹ no centro da reflexão filosófica. Em primeiro lugar, não é a razão, mas sim o sentimento é o verdadeiro recurso para engendrar o conhecimento; em segundo lugar, não é o mundo exterior ao objeto a ser analisado, e sim o mundo humano.

Assim, “[...] a educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do

³⁹ Essas mudanças podem ser constatadas em duas grandes obras que Rousseau dedica para falar sobre como o ser humano pode alcançar a felicidade: a já citada *Emílio*, uma obra voltada mais para o indivíduo; e o *Contrato Social*, obra mais voltada à vida em sociedade. Na primeira, encontramos escritos pedagógicos sob forma de romance, por meio dos quais Rousseau traça linhas gerais que deveriam ser seguidas no intuito de se fazer da criança um adulto bom. Já na segunda, o filósofo teoriza sobre o problema político, tendo como pressuposto de seu pensamento a atribuição de que está na civilização a responsabilidade pela origem do mal.

erro [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 80). Por essa razão, os adultos devem respeitar o tempo de maturação cognitiva e física da infância, oportunizando ao educando fazer cada coisa no período natural da vida humana.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Ensinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo que podemos fazer para seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas a nós e que não estão em nosso poder. (ROUSSEAU, 1995, p. 61-62).

Como se nota, a pedagogia do *Emílio* traz à luz novas referências, por meio das quais se busca decifrar a natureza constitutiva própria da criança, de maneira a entender o modo como ela aprende. Segundo Rousseau (1995),

De todas as faculdades do homem, a razão [...] é que se desenvolve mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras! A obra prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento [...] e tudo o que se pensa obter delas através de motivos razoáveis só se obtém através de cobiça, ou de medo, ou de vaidade, que se é forçado a acrescentar. (ROUSSEAU, 1995, p. 74).

Mas, se, por um lado, no entendimento de Rousseau, o sujeito na infância não tem a faculdade da razão preparada para assimilar os princípios da moralidade, por outro, Kant (2002) defenderá, na sua pedagogia, que o sujeito precisa, desde cedo, da disciplina para melhor assimilar os elementos educacionais. Neste contexto, a escola é o local em que a disciplina pode ser trabalhada, a fim de preparar a criança no intuito de que, mais tarde, ela seja um sujeito com condições de fazer melhor uso da sua razão.

Ainda que essa primeira educação seja vista por Rousseau como negativa, ela também é necessária, não para se ensinar conteúdos novos à criança, mas para manter e fortalecer os valores morais nascidos com ela. Nessa etapa, o educador deve interferir o mínimo possível, auxiliando tão somente a criança em se estruturar por meio dos seus próprios princípios e caráter.

Um dos objetivos educacionais de Rousseau, reforçado pela ideia de natureza, é a proposta da felicidade do aluno em todas as etapas da educação e a formação de um adulto com uma vida feliz. Nas palavras do filósofo:

Em que consiste a sabedoria humana ou o caminho da felicidade verdadeira? Não consiste precisamente em diminuir nossos desejos, pois se se encontrassem abaixo de nossas forças, parte de nossas faculdades permaneceria ociosa e não gozaríamos de todo o nosso ser. Nem consiste tampouco em ampliar nossas faculdades, pois, se estas se ampliassem nas mesmas proporções, mais miseráveis ainda seríamos. Ela

consiste, certo, em diminuir o excesso do desejo sobre as faculdades e a pôr em perfeita igualdade o poder e a vontade. É somente então que, estando todas as forças em ação, a alma permanece contudo serena e que o homem se acha bem ordenado. (ROUSSEAU, 1995, p. 62).

Nesse sentido, a felicidade resulta de um equilíbrio entre os desejos e as possibilidades da natureza de cada ser humano. É preciso equilibrar harmonicamente o querer e o desejar, de modo a não gerar a infelicidade, pois um desejo acima do que podemos com nossas possibilidades é um gerador da infelicidade em nós. Da mesma forma, quando um querer encontra-se abaixo do que podemos, gera uma incompletude, uma infelicidade por não manifestarmos tudo o que poderíamos naturalmente realizar por meio de nossas faculdades em potência.

Por isso, devemos considerar o vínculo a respeito da felicidade do educando e a correta avaliação das paixões. Nem todas as paixões são ruins. Existem aquelas que, além de serem conforme a natureza, nos ajudam na sobrevivência, como ressalta Rousseau (1995):

Nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é portanto empresa tão vã quanto ridícula querer destruí-las; é controlar a natureza, é reformar a obra de Deus. Se Deus dissesse ao homem que aniquilasse as paixões que lhe dá, Deus quereria e não quereria; estaria em contradição consigo mesmo. Nunca ele deu tão insensata ordem, nada de semelhante está escrito no coração humano; e o que Deus quer que um homem faça não faz dizer por outro homem; di-lo ele próprio, escreve-o no fundo do coração do homem. (ROUSSEAU, 1995, p. 235).

Como percebemos, juntamente com as nossas paixões, há uma natureza boa. No entanto, devemos manter somente as paixões naturais, pois as não naturais nos são danosas. Para Rousseau (1995), “[...] nossas paixões naturais são muito restritas; são só instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjagam e nos destroem vêm de fora; a natureza não nos dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza.” (ROUSSEAU, 1995, p. 235).

O amor próprio é uma paixão primitiva, que contribui para nossa autoconservação desde criança, um amor a si mesmo,

[...] paixão primitiva, inata anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido senão modificações. Assim se quisermos, todas são naturais. Mas essas modificações em sua maioria têm causas estranhas sem as quais não ocorreriam nunca; e essas modificações, longe de nos serem vantajosas, nos são nocivas; mudam o primeiro objetivo e vão contra o seu princípio. É então que o homem se encontra fora da natureza e se põe em contradição consigo mesmo. (ROUSSEAU, 1995, p. 235).

É dessa relação primitiva de autoconservação que se derivam os sentimentos presentes no desenvolvimento infantil, pois o amor aos outros é resultado de um amar a si mesmo e de se conservar.

Somente a razão nos ensina a colocar o bem e o mal. A consciência nos faz amar um e odiar o outro, embora independente da razão, não pode se desenvolver sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem o saber; e não há moralidade em nossas ações embora aja por vezes no sentimento de ações de outrem em relação a nós. (ROUSSEAU, 1995, p. 46).

A formação moral constitui o fim último do desenvolvimento educacional do *Emílio*. Para tanto, o aluno deve ser tratado de acordo com sua idade (ROUSSEAU, 1995, p. 76), sendo respeitado em cada fase de sua vida, pois desse modo ele reconhece a autoridade do mestre sobre os conteúdos de seu estudo bem como sobre os valores morais. Não podemos cobrar responsabilidade moral das ações de um aluno quando ele ainda é criança, uma vez que “[...] desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação.” (ROUSSEAU, 1995, p. 78).

A educação apresentada no *Emílio* possibilita a interiorização individual da ética e da justiça. Ao final de seu processo pedagógico, o sujeito tornar-se-á um ser moral e civilizado.

3. 2 O IMPACTO DE ROUSSEAU E DO *EMÍLIO* SOBRE KANT

Ao refletirmos sobre a educação kantiana, não podemos deixar de apresentar o impacto da obra *Emílio* de Rousseau sobre o filósofo de Königsberg, na discussão sobre educação. Nesse sentido, “[...] o *Emílio* tem mais a oferecer a Kant, explicando a interrupção de seus passeios por alguns dias. Nele se encontra ainda uma justificação do próprio homem; por trás de toda iniquidade, sempre há ainda nos homens a simpatia para com o bom e o justo [...]” (BECKENKAMP, 2018, p. 27).

Como já fora dito, Rousseau é um pensador que influenciara o desenvolvimento da filosofia kantiana, sobretudo no que concerne à educação. Segundo Cunha (2018), no início de 1760, “as principais obras de Rousseau chegavam à Alemanha. No verão de 1762, Johann Kanter, o editor com quem Kant trabalhava, trouxe para Königsberg o polêmico Contrato Social e o *Emílio*, ambos condenados às chamas em Paris [...]” (CUNHA, 2018b, p. 7).

Na obra *Emílio* Kant encontra as bases pedagógicas que influenciarão mais tarde suas preleções e concepções sobre educação. Na interpretação de Beckenkamp (2018, p. 32), “[...] Rousseau mereceu de Kant uma aproximação crítica ou um esforço para lhe franquear uma

leitura adequada. Ao longo de décadas, Kant falou de Rousseau em suas aulas, tratando de restituir sua obra a uma interpretação justa [...]”.

Segundo Wood (1996), Kant afirma a sua condição de investigador e de leitor interessado nas obras do filósofo suíço.

Sou um investigador por inclinação. Tenho uma sede insaciável (consuming) de conhecimento [...]. Houve um tempo em que acreditei que isso constituía a honra da humanidade e desprezava as pessoas que não sabiam nada. Rousseau me corrigiu nisso. Esse preconceito ao qual estava preso desapareceu. Aprendi a honrar a humanidade e eu me acharia mais inútil dos trabalhadores comuns, se não acreditasse que essa minha atitude pode dar valor a todas as outras ao estabelecer os direitos da humanidade. (KANT *apud* WOOD, 1996, p. 17)

Como podemos inferir, Kant é alguém que busca o conhecimento e a informação. Ele parte da antropologia de Rousseau, segundo a qual o ser humano precisa ser educado, aperfeiçoado, pois não nasce pronto. Além disso, deve-se salientar que a obra *Emílio* trouxe mudanças significativas para o campo filosófico e pedagógico. Na França, sua leitura fora proibida devido ao seu pensamento revolucionário. Já na Alemanha, o livro encontra respaldo no campo pedagógico. O movimento de mudança educacional alemão recebe significativas influências das ideias de Rousseau, como por exemplo, Basedow⁴⁰, um pensador que, influenciado pelas ideias pedagógicas rousseauianas, propôs reformas educacionais, fundando em seguida o Instituto *Philanthropinum* de Dessau.

Inicialmente, na obra *Emílio*, Rousseau (1995) estabelece um dos princípios da sua filosofia: a relação entre natureza e sociedade, mostrando a originária bondade de tudo. Entretanto, o contato com os seres humanos faz as coisas se perderem, a tal ponto que o próprio Rousseau (1995, p. 9) afirma: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem.”.

A vida em sociedade é uma consequência inevitável à vida do ser humano, o que consequentemente levará à perda da boa natureza dada inicialmente. No entanto, é na educação que o ser humano pode se reencontrar, aperfeiçoando-se em vista da recuperação do estado social originário. Não é por acaso que, segundo Cambi (1999),

[...] a renovação da pedagogia de Rousseau realiza-se em estreita simbiose com *todo* o seu pensamento de moralista e de político, de filósofo da história e de reformador antropológico [...]. Política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias novas – para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional. (CAMBI, 1999, p. 343).

⁴⁰ Johann Bernhard Basedow (1724-1790), pensador alemão, teve destaque como reformador pedagógico e como fundador o Instituto *Philanthropinum*, uma escola progressista e influente em Dessau.

Rousseau é considerado o mentor inicial da educação natural e as suas ideias estabelecem um gradativo retorno à natureza, não no sentido de transformar o ser humano em selvagem, mas sim de naturalizar o comportamento, tornando os sentimentos algo vivido de maneira espontânea. Os dizeres de Rousseau vão ao encontro dessa ideia:

[...] viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. (ROUSSEAU, 1995, p. 16).

A concepção de educação de Rousseau visa garantir o desenvolvimento das faculdades naturais do ser humano, de modo que elas determinem os desejos e as necessidades, assegurando um estado de felicidade ao indivíduo.

Uma pedagogia da liberdade é aquela que educa na verdade para a autossuficiência na satisfação das necessidades naturais, pois qualquer insuficiência neste sentido coloca o indivíduo na dependência dos outros e, pior, na dependência de suas opiniões e valorações socialmente contaminadas. Liberdade significa assim autossuficiência e, com isto, também independência [...]. (BECKENKAMP, 2018, p. 29).

Aqui, percebemos a importância de Rousseau na mudança de foco da atenção educativa: o aluno ganha a centralidade na educação. Essa “revolução copernicana” feita pelo filósofo genebrino também é promovida por Kant, tanto no processo do conhecimento quanto na dimensão ética. Na perspectiva kantiana, na investida pelo conhecimento, são os objetos que passam a girar em torno da razão, centralizando o ser humano como sujeito ativo na relação com o mundo. De maneira semelhante, deve acontecer em relação à moralidade, o sujeito deve despertar suas ações a partir de seus próprios princípios.

Em Kant, a tarefa da educação trilha caminho semelhante àquele proposto por Rousseau e consiste no desenvolvimento da razão como sede natural que conduz o processo de melhoramento da espécie humana. Isso se faz necessário, pois na perspectiva kantiana, os seres humanos possuem propensas inclinações para os impulsos e para os instintos animais. Como observa Cunha (2018b),

[...] a constituição natural dos seres humanos como intermediários entre a virtude e o vício leva Kant a admitir uma inevitável propensão humana para o mal [...]. Se as leis naturais representam a ordem de uma constituição perfeita do mundo, por outro lado, a dimensão humana, devido à manifestação do mal moral, parece ser expressão de uma completa *desordem* [...]. (CUNHA, 2018b, p. 9).

No intuito de superar a desordem e o mal do mundo, precisamos contar com a justiça de Deus, pois,

Para Rousseau, a justiça de Deus é o amor à ordem. Essa ordem é mantida e a justiça garantida porque o mal que o homem faz através de sua liberdade recai sobre si mesmo e não sobre a ordem do mundo. Influenciado por esse argumento, Kant acredita haver um ideal de equilíbrio e uma lei de retorno como base de uma ordem imanente e autossuficiente do mundo moral. (CUNHA, 2018, p. 13).

Assim, notamos que Rousseau e Kant enxergam a necessidade da educação para superar a fragilidade do início da vida humana. Os animais têm instintos de sobrevivência que os permitem sobressair aos obstáculos. Diferentemente, o ser humano, mesmo sendo livre para agir e pensar, é a única criatura que precisa ser educada e que precisa dos cuidados para não fazer uso indevido da sua própria força.

É necessário salientar as especificidades entre o pensamento de um e de outro autor.

O processo educacional de Rousseau, por exemplo, está vinculado à temática moral, considerando a relação acerca da felicidade do educando e a correta avaliação de suas paixões. A educação tem que elevar o educando, de modo que ele ganhe autoconsciência das suas atuais possibilidades, cultivando-se, assim, os desejos proporcionais a cada momento da vida humana. Nesse sentido, a felicidade aparece como um equilíbrio entre os desejos e as possibilidades da natureza de cada um. O filósofo suíço acredita que as paixões devem ser cultivadas conforme a natureza, ou seja, devem ser cultivadas em favor da vida, pois as paixões naturais contribuem para a felicidade humana: “Nossas paixões naturais são muito restritas; são só instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjagam e nos destroem vêm de fora; a natureza não nos dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza.” (ROUSSEAU, 1995, p. 235).

Já para Kant, os predicados necessários e gerais para a formação do educando são: disciplina, cultura, prudência e moralidade. A questão da felicidade não é apresentada aqui, pois ela não constitui uma meta primária a ser alcançada pela educação. A educação contribui para o alcance da virtude e, conseqüentemente, da felicidade, mas em um plano secundário. Ademais, diferentemente de Rousseau, Kant coloca a incompatibilidade da relação entre felicidade e moralidade, pois a felicidade seria um fim de âmbito particular e ligado às inclinações, às paixões e aos sentimentos mutáveis. O caráter mutável das inclinações, dos sentimentos e das paixões levar-nos-ia a uma inconstância, a qual não serve de base sólida, nem para a normatização geral, nem para fundamentar a moral.

A ideia de estabelecer uma ética pautada na felicidade não culmina em um edifício seguro, pois para Kant “[...] a felicidade é um ideal, não da razão, mas da imaginação, fundado unicamente sobre princípios empíricos, dos quais em vão se espera que possam determinar uma ação, um modo de agir.” (KANT, 2007, p. 56). De fato, a imaginação é algo

que está ligada aos princípios empíricos, os quais são subjetivos e particulares, o que tornaria mais dificultoso a aproximação de um fundamento ético válido universalmente. É certo também que a experiência jamais poderia determinar um ato, porque só se pode determiná-lo a partir de uma coisa que seja *a priori* a esse ato, isto é, os princípios empíricos, por ser *a posteriori*, jamais poderiam antecipar-se à forma do ato.

Apesar da grande influência que o filósofo suíço exerce sobre o pensamento educacional kantiano, nesse último parágrafo fica apontada a divergência entre esses dois pensadores quanto ao papel das paixões e da felicidade dentro do plano pedagógico.

Nesse sentido, a finalidade da educação moral, também conhecida como educação prática, é levar o ser humano a pensar por si mesmo, agindo de forma livre e autônoma. Todavia, mesmo sob a influência da obra *Emílio*, Kant pensa a educação, em alguns pontos, de maneira diferente⁴¹ do filósofo suíço. Kant procura despir ao máximo a sua teoria moral de todo elemento político, parcial, histórico e de sociedades já constituídas. Ele pretende mostrar uma realidade em que os homens agem mediante os princípios racionais, a partir do conceito do imperativo categórico. É preciso ressaltar que os dois filósofos partem da existência de uma consciência moral inata, mas Kant não aceita de Rousseau a questão do “bom selvagem”, rejeitando, assim, a ideia do filósofo suíço de que originariamente o ser humano nasce bom e justo, vindo só se corromper posteriormente, com o processo de formação da sociedade e das desigualdades.

Na concepção kantiana, o ser humano nasce com uma fragilidade e tem que lutar, a todo momento, com as inclinações de modo a superá-las. Isso é virtude, pois “[...] a verdadeira disposição moral diz respeito a um estado interno da mente distinto daquilo que se depreende a partir das consequências e da natureza externa do comportamento [...]” (CUNHA, 2016, p. 94).

Por esse motivo, Kant (2002) defende que as crianças precisam receber desde cedo os ensinamentos sobre moral. Elas devem ser direcionadas para as noções de dever e obrigação, ainda que, inicialmente, não as entendam perfeitamente. Rousseau, por sua vez, mesmo

⁴¹ Existem outros aspectos por meio dos quais se pode observar essa diferença, como, por exemplo, o estilo de escrita. Segundo Cunha (2016), mesmo recebendo influência de Rousseau, Kant adota uma forma diferente de escrita em relação ao filósofo suíço. “[...] Mesmo assim, sob a influência estilística e filosófica do genebrino, Kant abandonou o elitismo escolástico, tornando-se, pelo menos momentaneamente, um ensaísta popular, psicológico e estilista, preocupado em descrever, com profundidade, os caracteres da natureza humana ou, especificamente, a beleza e a sublimidade de seus sentimentos. Isso é visto tanto no estilo de escrita como no conteúdo apresentado em 1764, em *Observações*, que estabeleceu, segundo Cassirer, um novo padrão para a literatura filosófica alemã do século XVIII, oferecendo uma precisão de análise e uma lucidez de apresentação que nunca mais foi alcançada em qualquer um de seus escritos tardios.” (CUNHA, 2016, p. 88).

considerando que a consciência moral é inata ao ser humano, defende que não se deve ensinar as crianças refletir sobre o dever moral, pois elas não assimilam tal conceito nessa fase, devido ao fato de a razão ainda não se lhes encontrar desenvolvida.

Em Rousseau e em Kant, ambas as obras sobre a educação, *Emílio* e *Sobre a Pedagogia*, iniciam-se com uma especulação acerca da natureza humana. Rousseau (1995) ressalta que “[...] nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dados pela educação.” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Kant (2002, p. 11), por sua vez, observa que “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada [...]”.

3.3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE KANT

Se fizermos o exercício de pensar a educação como desenvolvimento de uma consciência, então se poderá dizer que toda a filosofia tem em si o germe de uma reflexão pedagógica, pois, por trás de cada saber filosófico, manifesta-se uma consciência teórica pedindo passagem para uma efetiva prática. Em outras palavras, o pensamento filosófico carrega em si características de cunho educacional. A educação sempre esteve presente direta ou indiretamente nas reflexões filosóficas, ao longo da história do nosso pensamento. Esse exercício por si só já nos permite tratar Kant como um filósofo-educador. Não obstante, há ainda mais de 40 anos de magistério que dão respaldo suficiente para encontrarmos no pensamento kantiano contribuições de cunho educativo em vista de uma melhoria da educação. Nisso percebemos que o pensamento de Kant é um todo complexo, que se assenta fundamentalmente no campo filosófico, mas que, dada a sua força investigativa, estende-se aos demais campos do saber e do agir humano.

Quando falamos de Kant dentro da filosofia, não precisamos de muitos esforços para averiguar a sua importância para a história do pensamento filosófico, no entanto, quando se trata da questão educacional, sobretudo em nosso país, não encontramos ainda o reconhecimento da importância dos escritos kantianos voltados à educação. Há até quem faça uma leitura interpretativa de que, ao logo de sua vida, Kant teria perdido o entusiasmo pela educação e, até mesmo, desistido dela, como pensam Reinhard Brandt e Manfred Kuehn. Para contestar o posicionamento interpretativo dos dois, apoiar-nos-emos no texto de Robert

Louden, *'Transformação total': Por que Kant não desistiu da educação*, publicado no Brasil, em 2016, pela revista *Studia Kantiana*⁴².

Segundo Robert Louden (2016), aquela leitura é um equívoco feito por Brandt e Kuehn. O primeiro acredita que Kant teria se entusiasmado com a educação em seus primeiros escritos, sobretudo os da década de 1770, no entanto os posteriores ganham conotação política. Já o segundo intérprete entende que os escritos kantianos tardios são direcionados para uma filosofia voltada de maneira proeminente para a questão ética.

Brandt (2007) acredita que Kant teria perdido o entusiasmo com a educação, assumindo posteriormente um entusiasmo político. Contra esse posicionamento de Brandt, Louden entende que Kant “[...] muda seu apoio da educação privada para a educação pública - ele defende uma maior supervisão pública e apoio financeiro para a educação. Portanto, a própria educação deve ser colocada sob o domínio maior do governo [...]” (LOUDEN, 2016, p. 7-8). Ao mudar o foco da educação para o âmbito público, Kant não está se afastando da educação em detrimento da política. Ele apenas está convicto de que o progresso humano para o melhor deve obedecer, não “[...] ao curso das coisas debaixo para cima, mas de cima para baixo [...]” (KANT, 1983, p. 110). Essa última citação encontra-se na obra *O Conflito das Faculdades*, publicada em 1794, dando a entender que o filósofo alemão não substituiu seu entusiasmo na educação por uma euforia política posterior, mas o progresso acontece com mudanças oriundas de assuntos pertencentes à esfera coletiva, para depois atingir a esfera individual. Louden (2016, p. 16) salienta: “[...] Kant acredita que o governo deve se envolver mais na educação, se uma mudança significativa está para acontecer nesta área [...]”.

Portanto, a educação deve ser tratada sob o limite do governo, quando a estratégia “de cima para baixo” pede uma reforma que a inclua. Nas palavras de Kant (1983),

[...] o mecanismo inteiro desta educação não tem nexos algum, se não for projectado e posto em acção segundo um plano reflectido do poder político soberano, de acordo com esse seu propósito, e se não se mantiver sempre também em conformidade com ele; para tal seria, decerto, necessário que o Estado, de tempos a tempos, se reformasse a si mesmo e, tentando a evolução em vez da revolução, avançasse de modo permanente para o melhor. (KANT, 1983, p. 111).

Já Kuehn (2012) acredita que Kant assume uma filosofia voltada mais para a questão ética, afastando-se da educação. Contra esse posicionamento de Kuehn, Louden (2016) aponta para o fato de que a ética kantiana requer autonomia e esta passa pela educação. Assim,

⁴² A *Studia Kantiana* é a revista da Sociedade Kant Brasileira, podendo ser acessada de maneira online: <http://www.sociedadekant.org/>. Ela foi criada em 1998, no II Congresso Kant Brasileiro, realizado na cidade de Itatiaia, Rio de Janeiro. Em setembro daquele ano, fora publicado o seu primeiro número.

[...] embora seja verdade que encontramos uma maior ênfase na autonomia, na teoria ética madura de Kant, a educação kantiana é consistente com a autonomia; pelo menos no caso dos seres humanos, a autonomia *requer* educação, visto os seres humanos não nascerem como agentes autônomos. Em vez disso, desenvolvem suas capacidades de raciocínio moral lentamente ao longo de vários anos e, particularmente, nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, precisam de uma educação direcionada para a autonomia. (LOUDEN, 2016, p. 7-8).

Além do mais, mesmo em uma de suas obras mais tardia, como é o caso da *Metafísica dos Costumes*, de 1797, encontramos pressupostos voltados para as questões educacionais. Por exemplo, ao tratar da “doutrina do método da ética”, vemos escritos kantianos direcionados ao método de ensino ético. Segundo Kant (2003, p. 319), “a virtude pode e deve ser ensinada”, por meio de uma educação que passa pela catequese moral. Com isso, entendemos que o processo educativo oferece contribuição para o alicerce ético. Nesse sentido, não podemos dizer que a educação kantiana perde espaço para a sua ética, pois esta é o fim a ser alcançado pelos seres humanos, enquanto que aquela é o meio.

Segundo Louden (2016, p. 4), “[...] a filosofia da educação de Kant é guiada por sua filosofia da biologia [...]”, não é por acaso que Kant dedica uma parte de suas *Lições de Pedagogia* para tratar da educação física, mostrando a importância dos cuidados com o corpo, com a saúde, com a higiene etc.

Louden (2016, p. 21) apresenta uma crítica que Kant faz às instituições de ensino de sua época, por elas não desenvolverem adequadamente os germes e as disposições naturais dos seres humanos. Como resultado, as escolas também não contribuem adequadamente para os seres humanos alcançarem a sua destinação final que, no sentido kantiano, é o aperfeiçoamento da espécie humana por meio da vivência da moralidade.

Assim, percebemos que o lugar da educação no pensamento de Kant está dentro de sua filosofia prática, ou seja, ela busca possibilitar a realização da parte empírica da moral kantiana. Podemos pensar a educação enquanto um dos caminhos apontados pelo filósofo para chegar à moralidade, de modo que seja possível a efetivação da moral, contribuindo para a formação do caráter da natureza humana em vista da moral, pois, se na *Crítica da Razão Prática* deparamo-nos com a questão “o que devemos fazer?”, então na educação encontramos o meio para aprimorar a virtude, dando resposta a tal questão *prática*. Nesse sentido, a educação torna-se um mecanismo capaz de efetivar e realizar o dever prático, como um dos caminhos para o cultivo das máximas da ação moral.

Ao encontro disso, Kant (1983), em *O Conflito das Faculdades*, coloca a questão da publicidade das máximas como meio para se chegar ao melhoramento universal.

A ilustração do povo é a sua instrução pública acerca dos seus deveres e direitos no tocante ao Estado a que pertence. Porque aqui se trata somente de direitos naturais e derivados do bom senso comum, os respectivos arautos e intérpretes no meio do povo não são os oficiais professores de direito, estabelecidos pelo Estado, mas professores livres, isto é, os filósofos que, justamente por causa desta liberdade que a si mesmos facultam, são objecto de escândalo para o Estado, o qual apenas pretende reinar, e difamados, sob o nome de *iluministas*, como gente perigosa para o Estado. (KANT, 1983, p. 106-107).

A educação é uma forma de dar publicidade aos deveres e aos direitos dos povos e o mesmo vale no tocante ao conhecimento, o qual deve passar da esfera da razão privada à esfera da razão pública.

Contudo, uma educação completa, na concepção kantiana, “é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral.” (KANT, 2002, p. 30). Tais ideias serão desenvolvidas ao longo do terceiro capítulo.

De antemão, podemos afirmar que, de acordo com Kant, a educação é uma necessidade inerente ao ser humano. É uma formação para a vida, é um educar em vista do ser cidadão, é possibilitar um ser humano moralmente comprometido com o bem-estar do grupo no qual ele está inserido, ou seja, a educação, em perspectivas kantianas, não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas visa, sobretudo, despertar a autonomia humana, de maneira que forme o sujeito em vista da cidadania e da conduta moral.

3.4 KANT E O ESCLARECIMENTO PEDAGÓGICO

Esclarecimento significa ser livre e ser senhor de si mesmo, visando a um processo de melhoria moral e cultural. O esclarecimento é um processo de transformação do sujeito tutelado em um ser humano esclarecido.

Neste momento, faz-se *mister* tomar os escritos kantianos sobre *O que é o Esclarecimento?*, para percebermos que, em certa medida, liberdade e esclarecimento se confundem, uma vez que ambos possuem a capacidade de fazer “uso público” da razão em todos os domínios. Como já foi dito, Kant (1985) postula que o esclarecimento é um processo de emancipação intelectual, de superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria. O esclarecimento representa o momento no qual os seres humanos conquistam o uso autônomo da sua razão. É a busca de autonomia, de maioridade. Para tanto, é necessário que o sujeito tenha a ousadia de fazer uso de seu próprio entendimento, pois somente através do esclarecimento, o ser humano pode tornar-se mais humano, mais emancipado, mais livre. O esclarecimento requer o uso próprio da razão, sem ser direcionado por outro, o que significa guiar-se pelo próprio entendimento.

A razão nada sente. Compreende sua deficiência e realiza pela tendência ao conhecimento o sentimento da necessidade. Acontece aqui o mesmo com o sentimento moral, que não produz nenhuma lei moral, pois esta última surge inteiramente da razão, enquanto o sentimento moral é causado ou produzido pela lei moral, portado pela razão, na medida em que a vontade em ação, e contudo livre, exige motivos determinados. (KANT, 1985, p. 84).

O ser humano é senhor de si. Quando dizemos isso, estamos ressaltando que o ser humano é responsável pela sua ação, porque ele pode controlar as variáveis de sua vida.

Nesse sentido, Kant (1985) reafirma a concepção de que o esclarecimento é o processo de emancipação intelectual por meio do qual o ser humano é estimulado a superar a sua própria ignorância e a sair da condição de sujeito menor, ou seja, superar a menoridade é atingir um estado de maioridade, de sujeito autônomo, de entendimento.

Sobre ser esclarecido, precisamos investigar a resposta para a pergunta lançada a Kant: o que é o esclarecimento?

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 1985, p. 100).

O ser humano, quando não sai da menoridade, não é só por falta de entendimento, mas é também por falta de coragem para se servir do seu próprio entendimento. Uma ideia bastante conhecida de nosso filósofo, inclusive presente na citação supracitada, é: “[...] tenha coragem de servir-te do próprio entendimento.” (KANT, 1985, p. 100). Dito de outro modo, a maioridade requer a coragem para pensar e deliberar a partir do seu próprio conhecimento.

O filósofo já advertia, em seu escrito sobre *O que é o Esclarecimento?*, a respeito do conforto que é ficar na menoridade. É mais fácil ser como os outros, pois na semelhança não perturbamos ninguém e não oferecemos perigo à ordem instituída. As coisas contribuem para que não exerçamos a autonomia, sobretudo nos tempos hodiernos, quando se tem um tutor para cada atividade, livros com receitas prontas indicando o caminho, como os de autoajuda para o sucesso e para a felicidade. Nessas buscas, ignora-se a responsabilidade de cada um na construção da própria subjetividade.

Por isso, por meio de uma educação que visa à autonomia, torna-se possível ao indivíduo alcançar a liberdade em vista de uma sociedade de sujeitos esclarecidos, de bons cidadãos.

Kant também enfatiza que o esclarecimento deve ser visto como um processo histórico e social. [...] Tornar-se esclarecido é virtualmente impossível para um indivíduo isolado, mas torna-se possível quando a prática de pensar criticamente torna-se prevalente em um povo no qual reina um espírito livre e uma comunicação aberta entre os membros. (WOOD, 2008, p. 31).

Como podemos perceber, a educação deve levar o ser humano a realizar-se dentro de um plano que passa pelo contexto individual, mas também pelo coletivo, pois a convivência com outras pessoas exige do sujeito o conhecimento e o aprimoramento das leis civis e morais.

Para Kant (1985), a fase do esclarecimento tem uma conotação especial, porquanto se trata da independência intelectual do ser humano. Com o esclarecimento, o homem seria capaz de pensar de forma autônoma sem a ajuda de outrem. Nesse contexto, a educação torna-se condição necessária para o avanço do esclarecimento e do progresso moral da humanidade. A partir disso, tem-se a necessidade de uma educação que esclarece e, ao mesmo tempo, humaniza, fazendo com que todos os seres humanos progredam no sentido moral. Esse processo tem como meta final o aperfeiçoamento da espécie humana.

Kant (1985, p. 100) adverte ainda que a preguiça e a covardia são as causas da menoridade. Continuamos menores mesmo após a natureza ter-nos liberado para pensar. Pode parecer tranquilo ser menor, no entanto a menoridade também pode se mostrar desconfortável. É tranquilo por não precisar romper com a preguiça, por não exigir a exercitação do pensamento, ficando no conforto de não se confrontar com a realidade a partir do senso crítico. Entretanto, é desconfortável também permanecer na menoridade, pois a realidade, na qual muitas vezes nos encontramos, pode não ser aquela que gostaríamos para a nossa vida e a permanência nela manter-nos-ia no desconforto de viver tal realidade sem a possibilidade de transformá-la. Ademais, ficar sobre a tutela de outro é abdicar-se de pensar por si mesmo.

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando simplesmente pagar [...]. (KANT, 1985, p. 100-102)

A denúncia feita por Kant coloca o sujeito ante a comodidade de deixar sua vida ser guiada por outros. O filósofo afirma que é difícil para o ser humano livrar-se dessa menoridade, pois ela apossou-se dele como uma segunda natureza, ou seja, as pessoas já se acostumaram com o mecanismo “facilitador” em suas vidas. O sujeito que tentar sozinho terá inúmeros impedimentos, posto que seus tutores sempre tentarão impedi-lo de experimentar tal liberdade. No entanto, mesmo Kant (1985) entendendo que são poucas as pessoas que

conseguem, pelo exercício do próprio espírito, libertar-se da menoridade, acredita que todos nós somos convidados a sair do estado menor, isto é, precisamos fazer uso do próprio entendimento, ainda que tal dificuldade exista.

Na medida em que existem menores tutelados, os tutores lucram cada vez mais, apontando-lhes produtos e assegurando quais devem ser consumidos, quais reações devem ter e até como devem viver. Entretanto, a educação escolar também tem participação como tutora, ou seja, ela pode atuar na menoridade ou maioridade dos educandos. O educador, por exemplo, exerce papel fundamental tanto para a permanência dos educandos na menoridade quanto para elevá-los ao estado de maioridade. Sobre isso, ressalta Dalbosco (2011, p. 96):

Ora, não é preciso ir muito longe para ver o quanto o ponto de vista erudito, quando assumido como diretriz da ação do educador em sua relação ao educando, pode torná-lo na referência moral e pedagógica à formação das novas gerações. Sendo assim, um educador que possui a abertura intelectual para buscar construir o ponto de vista erudito não só poderá colocar-se acima de discursos e práticas pedagógicas grosseiras, como também terá a sensibilidade pedagógica necessária para enfrentar o grande desafio humano que é a arte de educar e de se deixar educar.

Como podemos notar, o docente tem autonomia para desprender-se de práticas que amarram o desenvolvimento intelectual e esclarecido do alunado. Ele deve educar com a sensibilidade voltada para as condições do educando. Assim, o docente evidencia as potencialidades de desenvolvimento que impulsionam novas aprendizagens aos educandos.

Portanto, para sair da menoridade é preciso buscar o esclarecimento, é preciso pensar por si próprio, debandar da caverna⁴³ e ver a realidade com os “olhos” do esclarecimento. Para Kant, pensar por si mesmo é seguir os princípios da razão, ou seja, equivale a não permitir que fatores externos condicionem essa faculdade, a qual é universal e necessária, pois todos os seres humanos a possuem. Por meio dessas concepções, infere-se que o esclarecimento consiste na capacidade do indivíduo de viver plenamente a autonomia e a liberdade. A menoridade caracteriza-se exatamente pela ausência dessas duas condições, sendo assim assinaladas como estado de heteronomia e de tutelado. Em outras palavras, permanecer menor equivale a ficar condenado a uma infância eterna, a um permanente estado de sujeição e tutela.

⁴³ Podemos aqui fazer uma alusão à “alegoria da caverna” de Platão (429 a. C.-347 a. C.), narrada na obra *A República*. Essa passagem da filosofia platônica está intimamente ligada à teoria do conhecimento e mostramos como podemos ser prisioneiros do mundo sensível, das imagens, dos simulacros e das sombras do que parecem ser a verdade, mas que apenas expressam a escuridão e a ignorância, às quais podemos estar submetidos ou tutelados. Dentro da perspectiva platônica, somos convidados a fugir da caverna por meio da dialética, considerado o método de passagem do mundo sensível ao inteligível. À semelhança da caverna, o estado de menoridade, na perspectiva kantiana, é aquele momento no qual não nos encontramos ainda fazendo uso da nossa própria razão. O esforço para sair da caverna deve ser o nosso esforço para sair da menoridade e direcionar-nos rumo ao estado esclarecido da maioridade.

4 KANT E A EDUCAÇÃO A PARTIR DA OBRA *SOBRE A PEDAGOGIA*

Neste capítulo, trataremos das ideias kantianas acerca da educação a partir da obra *Sobre a Pedagogia*. Para tanto, dividiremos o capítulo em cinco etapas: primeiramente faremos a contextualização das *Lições de Pedagogia*; no segundo momento, abordaremos a educação nas *Lições*, falando da disciplina, da instrução, do direcionamento e, na sequência, da educação pública e da educação privada; no terceiro momento, falaremos rapidamente da educação física; na quarta etapa, trataremos da Educação Prática, abordando a habilidade, a prudência e a moral; na quinta e última etapa, apresentaremos a influência da educação na política e na ideia de uma paz perpétua.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS LIÇÕES DE PEDAGOGIA

A partir deste momento do trabalho, apoiar-nos-emos um pouco mais nos escritos kantianos sobre educação, intitulados *Sobre a Pedagogia* (2002), em alemão *Über Pädagogik*, editada pelo ex-estudante Friedrich Theodor Rink⁴⁴ e publicada em 1803, um ano antes da morte de Kant. Na verdade, trata-se de preleções⁴⁵ ministradas por Kant na Universidade de Königsberg, entre os anos de 1776 e 1787.

A análise dessa obra permite-nos esclarecer as ideias do autor a respeito da educação bem como nos possibilita a apreensão e a interpretação acerca do significado filosófico e antropológico das questões relativas à educação moral. Nesse sentido, devemos destacar que Kant (2002, p. 11) entende a educação como “[...] o cuidado da infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação [...]”.

Organizada em três partes, a obra apresenta, primeiramente, a “introdução”, na qual se faz uma análise mostrando a importância da disciplina, vista como necessária para a formação humana desde a infância, a fim de que o sujeito desenvolva-se rumo à maturidade. A segunda parte é dedicada à “educação física”, por meio da qual se apresentam os cuidados com o

⁴⁴ Friedrich Theodor Rink (1770-1821) foi aluno e discípulo de Kant na Universidade de Königsberg. Foi responsável por tomar nota de quatro preleções sobre educação que Kant havia proferido nessa mesma universidade. Anotação essa que, em 1803, foi publicada como obra de Kant, intitulada *Über Pädagogik*. Rink, também foi responsável por publicar, um ano antes, as lições kantianas sobre Geografia Física.

⁴⁵ Segundo Francisco Cock Fontanella, tradutor dessa obra para o Brasil, os docentes da Universidade de Königsberg regularmente ministravam curso de Pedagogia aos estudantes, revezando-se nessa tarefa. As “Preleções de Pedagogia” foram desenvolvidas por Kant em 1776/1777, 1783/1784 e 1786/1787. Nesse mesmo período em que Kant ministrara essas aulas, o filósofo escrevia também a *Fundamentação Metafísica dos Costumes* (1785) e a *Crítica da Razão Prática* (1788). Duas obras voltadas para a questão moral. Dada essa constatação, não é difícil perceber a ligação entre educação e moralidade no pensamento kantiano.

corpo, com a higiene e com a saúde. A terceira parte é destinada à discussão sobre a “educação prática”, trazendo importantes contribuições voltadas à moral e à formação cultural, as quais são consideradas essenciais para a boa convivência dos indivíduos em sociedade.

Sabemos que o conteúdo da obra *Sobre a Pedagogia* fora redigido por Kant para ser uma série de preleções ministradas aos estudantes da universidade de Königsberg. Elas contêm definições e explicações relativamente curtas, claras e concisas, devido à própria brevidade do curso e da demanda institucional, pois aquelas preleções foram apresentadas a um público inserido em um determinado processo de formação escolar.

Todavia, precisamos apontar para o fato de que as *Lições* kantianas de pedagogia receberam significativas influências, pois, segundo Dalbosco (2011),

Muitas das ideias pedagógicas de Kant são tributárias do pensamento pedagógico de Rousseau. Conhecemos a ideia de que Rousseau teria sido o único a interromper as caminhadas diárias do filósofo de Königsberg, durante alguns dias, até que ele concluísse a leitura do *Emile ou da Educação*. Anekdota ou não, o fato é que Rousseau exerceu influência duradoura nas ideias morais e pedagógicas de Kant, o qual chegou a considera-lo como o ‘Newton da moral’. (DALBOSCO, 2011, p. 102).

Assim, percebemos que nessas aulas Kant constrói um conjunto de ideias destinado a desenvolver distintas habilidades humanas, de modo que elas possam elevar o ser humano a um melhor estado de humanidade, porém tais habilidades serão mais bem desenvolvidas por meio da educação.

Kant (2002) apresenta, na obra supracitada, as três disposições naturais do ser humano, a saber, a disposição para a animalidade, na medida em que é um ser vivo propenso aos impulsos e inclinado aos instintos; a disposição para a humanidade, enquanto ser vivo dotado de racionalidade; e a disposição para o caráter, enquanto ser racional e capaz de viver a moralidade.

A partir da leitura da obra *Sobre a Pedagogia*, o filósofo alemão nos revela um olhar atento ao papel da educação e à sua importância na formação de uma sociedade melhor, ficando evidente, no Kant professor, que educação, razão e liberdade estão intimamente vinculadas e juntas vão formar a base para a constituição da autonomia humana. Os demais princípios que alicerçam tal autonomia são amplamente discutidos em outras obras kantianas, como, por exemplo, na *Crítica da Razão Prática* e na *Metafísica dos Costumes*. Em ambas, Kant busca estabelecer o fundamento moral.

Percebemos, então, que Kant não só fora um grande filósofo e professor mas também alguém que se dedicara à leitura de textos de cunho pedagógico. Como vimos no terceiro tópico deste trabalho, a obra *Emílio* de Rousseau exerceu particular influência sobre o nosso autor.

Considerando isso, não seria exagero nenhum afirmar que, enquanto Hume despertou Kant de seu sono dogmático no domínio da metafísica, Rousseau o teria despertado de sua dormência pedagógica. Isto é, podemos supor que, se Kant não tivesse lido o *Émile*, talvez tivesse permanecido em grande parte tão somente um profundo escolástico em matéria de educação. No entanto, como era um grande pensador e mantinha-se atualizado sobre o que acontecia a sua volta, evidentemente que não poderia ter permanecido alheio à revolução iniciada em sua época, no campo educacional, com a publicação da referida obra de Rousseau. (DALBOSCO, 2011, p. 102).

Superando o dogmatismo, postura epistemológica que aceita afirmações sobre as coisas e as ideias sem exame, Kant é despertado por Rousseau a indagar criticamente sobre a educação. Desse exercício crítico, nascem os pressupostos educacionais kantianos, os quais hoje compõem as *Lições de Pedagogia*, intituladas como *Sobre a Pedagogia*.

4.2 A EDUCAÇÃO NAS LIÇÕES

A educação pode seguramente ser entendida como desenvolvimento da consciência. Dentro da perspectiva kantiana, essa consciência é ética, ou seja, é necessário educar o sujeito para o despertar da consciência moral, nascida da vontade racional, livre e autônoma. Nesse sentido, a educação é a premissa que possibilita a vida ética.

No entanto, Kant (2002) está consciente de que o ser humano não nasce moral, mas torna-se mediante a educação, pois ele carrega em si os germes da humanidade, os quais foram recebidos da natureza. No entanto, ele precisa da educação para libertar-se do estado bruto e permanecer no estado de humanidade.

A permanência no estado de humanidade é uma luta constante, já que o ser humano possui tanto os germes humanos quanto os instintos animais. Desse modo, quando se educa o sujeito, está se educando a humanidade, pois só uma pessoa pode educar outras. O processo de educação, de humanização do ser humano, permanece inacabado por uma simples e singela condição: quem educa também precisa ser educado.

Como constata o filósofo de Königsberg: “[...] o homem não pode se tornar verdadeiramente homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais receberam igualzinho de

outros [...]” (KANT, 2002, p. 15). Diante disso, entende-se que a educação é fundamental na busca pela autonomia. Entretanto, tal afirmação não deve levar ao equívoco de se pensar a educação como um fato isolado ou como um processo solitário, mas ela se dá sempre com outras pessoas, sendo um processo social de cunho coletivo.

Por isso, vale ressaltar que, quando falamos de uma educação para a autonomia do sujeito a partir da filosofia kantiana, não estamos reforçando o individualismo nem negando a coletividade, até porque, como constatamos na citação acima, Kant entende que a plena realização da natureza humana só ocorre por meio de uma educação notadamente coletiva.

Não dá, no entanto, para pensar a educação humana sem considerar os aspectos antropológicos, porque pensar em educação exige entendê-la como inserida no processo de desenvolvimento do indivíduo pertencente ao gênero humano. Assim,

[...] boa educação é aquela que, no sentido kantiano, torna possível tanto ao educador como ao educando nunca se esquecerem no ‘fato antropológico’ de que todos nós somos feitos de ‘madeira retorcida’ e, por isso, precisamos ser permanentemente ‘aplainados. (DALBOSCO, 2011, p. 76)

O ser humano possui características determinantes, próprias de sua espécie, mas, concomitantemente, ele tem a possibilidade de assimilar a experiência pela apropriação da cultura. Ou seja, ele não se fecha nos aspectos biológicos do ser, pois outra característica inerente que o constitui é a possibilidade de assimilar a experiência pela apropriação da cultura. Nesse sentido, Kant (2002) observa que o ser humano, ao não nascer pronto, requer cuidados físicos e também precisa de entendimento necessário para viver em sociedade (KANT, 2002, p.15).

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant mostra-nos uma educação subdividida em física e prática. Com a educação física, o processo tem por objetivo os cuidados com o corpo, com a saúde, com vida material, criando, assim, hábitos saudáveis. Já com a educação prática, o processo visa formar o caráter de modo a envolver, sobretudo, o desenvolvimento da virtude, capacidade que o indivíduo adquire em si para agir de acordo com os princípios da razão.

4.2.1 Disciplina, instrução e direcionamento

A disciplina tem papel fundante na vida do sujeito. As crianças quando iniciam a vida escolar podem não ter ainda as condições desenvolvidas para assimilar grandes conteúdos cognitivos. Sendo assim, esse não pode ser o objetivo primeiro a ser buscado pela escola em relação aos alunos. Segundo Kant (2002),

[...] as crianças são mandadas à escola: não tanto para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 2002, p. 13).

Aqui entendemos mais uma função da educação escolar. Kant (2002) reconhece a importância da disciplina como um recurso capaz de superar as inclinações instintivas e momentâneas em vista de um futuro melhoramento da espécie humana: “A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais [...]” (KANT, 2002, p. 12). Porém, isso não significa adestrar o indivíduo à obediência passiva, mas prepará-lo para, futuramente, ele fazer uso e agir, mais facilmente, a partir dos princípios racionais.

A disciplina pode e exerce papel diferente, pois, se, por um lado, ela é capaz de proporcionar maior direcionamento, concentração e autocontrole ao sujeito (concordamos com Kant ser esse o papel positivo da disciplina), por outro, a disciplina pode ser utilizada para adestrar o sujeito e controlar suas ações, a fim de obter um ou outro tipo de comportamento.

Além disso, o filósofo de Königsberg dá primazia aos aspectos disciplinares sobre os intelectuais na formação do sujeito: “[...] 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 um estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina [...]” (KANT, 2002, p. 16).

Essa citação permite-nos pensar o papel positivo que a disciplina⁴⁶ exerce, porquanto por meio dela ocorre a lapidação das partes instintivas e impulsivas presentes no ser humano, tornando-se possível aprimorar-lhe as capacidades cognitivas e ampliar o alcance de sua liberdade e de sua própria razão.

Percebemos, então, que a disciplina em Kant não é a de coagir os sujeitos à semelhança dos “corpos dóceis”⁴⁷ que encontramos na crítica presente na obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault (1999), mas sim uma disciplina que ajude os alunos superarem os instintos animais e seguirem na direção da humanidade, aumentando-lhes o conhecimento. Nesse sentido, ressaltar a importância da disciplina faz-se necessário, pois é a partir dela que o ser humano pode chegar ao estado de autonomia. Mas, para se chegar ao estado autônomo, é

⁴⁶ O próprio Kant se mostrava uma pessoa disciplinada, pois, segundo Dalbosco (2011), ele vivenciara pessoalmente sua teoria, antes mesmo de escrevê-la, tal era a rigidez da disciplina no seu cotidiano.

⁴⁷ Entende-se por “corpos dóceis” um conjunto de corpos que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado de acordo com os ideais institucionais. Na obra *Vigiar e Punir*, mais especificamente na parte III, Michel Foucault (1999) analisa criticamente as formas e os métodos da disciplina dos corpos. Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o corpo é objeto de investimentos imperiosos e urgentes. Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. (Cf. FOUCAULT, 1999, p. 161-168).

exigida do ser humano a aprendizagem do controle do desejo pela disciplina, estabelecendo, assim, a moral a partir do postulado da liberdade e da autodeterminação.

Afinal, o ser humano

Não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva sua razão até aos conceitos de dever e da lei. Pode-se, entretanto dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto que sua razão o impulsiona ao contrário. Ele, portanto poderá torna-se moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos. (KANT, 2002, p. 95).

A força sobre a qual Kant fala é a da disciplina, entendida como um meio capaz de fazer com que o ser humano faça a passagem do estado de animalidade para o estado de humanidade. Nas palavras de Kant, “a disciplina transforma a animalidade em humanidade [...]” (KANT, 2002, p. 12). Com isso, podemos observar uma disciplina restritiva em relação aos impulsos e uma disciplina preparatória para o bom uso da liberdade e, como consequência, para a autonomia.

Então, quanto mais a educação for capaz de gerar a autonomia, mais força o sujeito terá para resistir e lutar contra a opressão imposta por outro. Nesse sentido, a educação enquanto emancipadora tem sentido na medida em que for capaz de fomentar a autorreflexão crítica, que será mais bem desenvolvida mediante a educação, pois esta é tomada como um instrumento poderoso na emancipação humana. Tal processo emancipatório, diga-se de passagem, só será alcançado por meio de uma educação que não tenha receio da contradição, da resistência e da autocrítica.

A disciplina não deve ser vista simplesmente como cumprimento de uma obrigação ou como observação de regras sem um sentido maior, mas ela deve ser compreendida como um recurso responsável por controlar os instintos animais presentes na vida humana. Se, por um lado, são esses instintos inatos aos animais que os permitem sobreviver, por outro, o ser humano tem necessidade dos processos disciplinares para controlar melhor os instintos presentes em sua vida. É por meio do processo disciplinar, criado pelo próprio ser humano, que é facilitado o desenvolvimento de conhecimentos anteriormente consagrados.

É preciso ressaltar também que a disciplina tem como finalidade propiciar a liberdade ao sujeito moral, até porque a consciência moral não se dá puramente sobre coerção. O ato disciplinar é apenas um instrumento em vista da moralidade, como alerta Kant (2002, p. 75): “A cultura moral deve-se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar [...]”.

Infere-se dos raciocínios acima que a disciplina serve como forma de limitar a liberdade individual em vista da liberdade coletiva: aquela não pode sobrepor-se a esta. Ademais, a disciplina é um recurso necessário para combater o lado selvagem do ser humano, mas não é o objetivo principal da educação kantiana. Ela visa à liberdade, pois é por meio da liberdade que o ser humano faz uso da razão, torna-se autônomo e, conseqüentemente, atinge a moralidade.

Portanto, a disciplina é tomada como um processo da educação, capaz de tirar o ser humano da selvageria e elevá-lo ao verdadeiro estado de humanidade. Para consolidar a noção de disciplina proposta nestas páginas, devemos observar que ela exerce um duplo papel: o primeiro é negativo, uma vez que indica contenção ou rejeição a algo que brota do ser humano, sem necessariamente o identificar como tal; o segundo, enquanto instrução, tem caráter positivo, pois visa desabrochar as potencialidades mais nobres presentes em cada indivíduo. Depreende-se, sobretudo por meio do segundo papel da disciplina, que a educação é responsável por preparar o ser humano para exercer a sua liberdade em consonância com a razão, adquirindo cultura e tornando-se moral.

É preciso cuidar da disciplina e da instrução de modo que elas não permitam aos seres humanos continuar no estado de brutalidade e selvageria. Já “O direcionamento é a condução na prática daquilo que foi ensinado [...]” (KANT, 2002, p. 29-30). Assim, se a disciplina é necessária para conter os ímpetos e os instintos humanos, então a instrução é responsável por preparar o ser humano para melhor vivenciar sua liberdade e o direcionar, por meio da racionalidade, para conviver em sociedade em vista da cultura da paz. O direcionamento pode ser ensinado tanto na educação privada quanto na pública.

4.2.2 Educação privada e pública

Vale ressaltar que a obra *Sobre a Pedagogia* apresenta dois tipos de educação. Esse adendo se faz necessário, já que à época do filósofo alemão também existia uma forte concorrência entre a educação pública e a educação privada⁴⁸. Kant (2002, p. 30) apresenta as duas modalidades a partir das seguintes ideias: “a educação é privada ou pública. Esta última se refere às informações, pode permanecer sempre pública. A prática de preceitos fica

⁴⁸ Vale ressaltar que, diferentemente do que estamos acostumados a entender por educação privada e pública, Kant fala de educação privada para se referir a educação doméstica ou mesmo ao serviço de preceptoria, próprio de sua época. E ele fala de educação pública para se referir à educação dada nas escolas e nos institutos, independentemente se essa educação é gratuita ou não. Já nos tempos hodiernos, acostumamo-nos entender por educação pública e a privada da seguinte forma: aquela é oferecida pelo Estado de forma gratuita; esta é paga e oferecida em escolas particulares.

reservada à primeira [...]”. Como percebemos, a educação privada é dada pelos próprios pais ou por outras pessoas que os ajudam nessa tarefa, mediante recompensa. Já a educação pública é responsável por instruir e apresentar ao sujeito os elementos do saber culturalmente consagrados ao longo da história. Em outras palavras, “uma 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 [...]” (KANT, 2002, p. 34).

Por essa razão, uma sólida base educativa é aquela por meio da qual se promove no ser humano muito mais que o saber da cultura erudita, ela deve promover também, para além da civilidade, o sentimento de respeito, de dignidade, de autonomia, como parte formativa do caráter e da moralidade. A educação pública deve trilhar nessa direção, pois

A finalidade desse instituto público é o aperfeiçoamento da educação doméstica. Se os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação dos seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessário a despesa com os institutos públicos. A educação privada é dada pelos próprios pais ou, caso não tenham tempo, capacidade ou não o queiram, por outras pessoas que aptas para que possam dar uma boa educação doméstica. (KANT, 2002, p. 31).

Se, por um lado, a educação privada pode ser perigosa por cultivar preceitos, correndo-se o risco do cultivo de hábitos irrefletidos e danosos à vida humana, por outro, a educação pública tem a vantagem de corrigir uma eventual má instrução formativa que o sujeito possa ter recebido da educação doméstica, no ceio familiar.

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 cidadão (KANT, 2002, p. 34).

Desse modo, as atividades desenvolvidas na esfera da educação pública têm como finalidade aliar os interesses individuais aos interesses coletivos, enquanto parte constitutiva de um propósito maior que se refere a toda a humanidade.

Kant (2002) utiliza a metáfora da árvore para ilustrar o quanto a educação pública é necessária para complementar a educação doméstica (privada):

Uma árvore que permanece isolada no meio do campo não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio de uma floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o sol [...] (KANT, 2002, p. 23-24).

Se o educando apenas ficar limitado à educação doméstica, ele crescerá sem ser confrontado com as diferenças e com as diversidades dos outros, sendo-lhe negada a

possibilidade de crescer pelos conflitos, pelas relações de oposição e pela forma de resistência próprias da modalidade da educação pública, presentes nas escolas.

A educação privada tem por objetivo ensinar a prática dos preceitos bem como formar o cidadão para a vida no âmbito público. Quando os pais não desejam realizar essa educação privada, eles devem encaminhar seus filhos para as escolas, a fim de receberem a educação pública. Todavia, Kant (2002) alerta que, ao transferir a educação privada para um preceptor, tarefa essa que deveria ser realizada pelos pais, crescem as chances de acarretar problemas educativos, como, por exemplo, “[...] a gravíssima circunstância de dividir a autoridade entre os pais e esses governantes [...]” (KANT, 2002, p. 31), pois a criança não saberia a quem obedecer ou acabaria por obedecer mais às ordens de um que às de outro.

Por outro lado, Kant reconhece que “[...] à educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão. A educação doméstica, além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga.” (KANT, 2002, p. 31-32).

Como se nota, quando uma educação privada é mal direcionada, as crianças ficam expostas aos defeitos, pois o núcleo familiar pode transmitir valores egoístas e prejudiciais ao ideal de humanidade.

Na perspectiva kantiana, a educação pública passa a ser um elemento indispensável no processo educacional, pois ela torna-se um meio de inculcar e cultivar a responsabilidade moral, tendo a possibilidade de corrigir os defeitos e os vícios propagados por uma suposta má educação doméstica.

4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação física apresenta os cuidados que os pais devem tomar em relação à criança, tais como a saúde, a nutrição e as repreensões que eles devem aplicar a ela. Podemos dizer que essa é a primeira etapa relativa à vida humana, pois lida diretamente com as questões dos cuidados iniciais a uma criança. “Por cuidados entendem-se as preocupações que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças [...]” (KANT, 2002, p. 11). O cuidado é uma parte da “educação física”.

Nesse sentido, “[...] a educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal [...]” (KANT, 2002, p. 34). Assim,

Os animais, logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudicam a si mesmos. É de fato maravilhoso ver,

por exemplo, como os filhotes de andorinhas, apenas saídos do ovo e ainda cegos, sabem dispor-se de modo que seus excrementos caiam fora do ninho. Os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo, precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer cuidados. (KANT, 2002, p. 11).

Como se percebe, tanto os animais quanto os seres humanos precisam da dimensão do cuidado para sobreviver, porém o ser humano dimensiona esse cuidado não só para sobreviver mas também o torna uma ação educativa e instrutiva. Sem esse direcionamento instrutivo, as crianças podem fazer uso indevido de suas próprias forças, apenas prejudicando a si mesmas.

De maneira geral, entendemos que essa educação física trata-se de uma educação instrutiva e cuja realização é basicamente dada no seio familiar: a higiene do corpo, a alimentação, o vestir, ou seja, a educação da infância é um cuidado inicial, é uma educação direcionada ao corpo físico.

Nesse sentido, correlacionamos a educação física à educação infantil de hoje, a qual cabe atender as necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças. (BRASIL, 2006). Entre outras coisas, esse tipo de educação ajuda a criança desenvolver adequadamente seus movimentos, proporciona-lhe controle do seu corpo e viabiliza a aquisição de hábitos regulares de higiene pessoal.

Assim, a partir da perspectiva kantiana, reconhecemos a importância da educação física para desenvolver as sementes do bem humano. A realização dos cuidados com a vida corporal de uma criança coloca o ser humano em atitude afirmativa ante o compromisso com a sua espécie. Nesse interim, ao ato pedagógico incumbe-lhe estar de acordo com a finalidade da natureza humana, cuidando dela no intuito de melhorar o desenvolvimento da humanidade.

4. 4 A EDUCAÇÃO PRÁTICA

A educação prática é aquela dedicada às questões da liberdade moral. Destina-se a refletir sobre três conceitos: habilidade, prudência e moral. Além disso, apresenta a melhor maneira de ensinar as crianças o valor da moralidade.

Desse modo, “A educação prática ou moral (chama-se prático tudo que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que ele possa viver como um ser livre [...]” (KANT, 2002, p. 34-35). Todas essas qualidades são reunidas em vista da consolidação do caráter e da ação moral. É por meio da educação prática que temos a possibilidade de promover o encontro do ser humano com a sua humanidade.

A educação moral deve ser precedida de um desenvolvimento das faculdades naturais do sujeito em formação, uma vez que na educação são encontradas as condições de preparo para que o sujeito possa desenvolver os princípios éticos e tornar-se virtuoso no cumprimento do dever moral.

O conceito de virtude em Kant consiste na capacidade de resistir aos aspectos complicadores dos instintos, para o cumprimento do dever moral mais pela pura “razão prática” do que pelo sentimento agradável advindo dessa ação (KANT, 2007, p. 28). Assim, percebemos que a racionalidade, comum a todos os seres humanos, permite-nos fazer parte do mundo moral.

O fato de compreender a lei moral não é garantia de que a pessoa conseguirá agir em função dela, pois há uma série de inclinações sensíveis, como os instintos e os desejos humanos, que podem dificultar a ação, impedindo a pessoa de cumprir o seu dever. Além disso, o ser humano, por possuir as faculdades da vontade, pode optar pela não realização da lei moral. Daí resulta a importância da educação para trabalhar a razão e a liberdade humanas, dando ao sujeito condições para superar as paixões e sobrepujar o estado instintivo animal, levando-o a emancipação. Ora,

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realiza-lo. Não podemos considerar uma Ideia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos a realização. [...] Uma Ideia não é outra coisa senão o conceito de perfeição que ainda não se encontra na experiência. (KANT, 2002, p. 17).

Todo projeto é o momento de passagem da ideia à prática. Não diferentemente, isso de igual maneira deve acontecer em um projeto educacional. Quando nos colocamos a pensar o presente a partir de um referencial teórico do passado, não estamos buscando viver um saudosismo e muito menos uma utopia, contudo estamos apenas conscientes de que não há nenhum mal em repensar nossa atuação presente em vista de melhores práticas futuras. Visto que a educação é uma arte que precisa constantemente ser aperfeiçoada, mais que nunca se faz necessário refletir sobre ela, até porque a educação não é estática, mas sim dinâmica. Ela está em movimento e nós devemos atentar-nos para que essa atividade móbil se direcione sempre para um estado melhor ao que ela se encontra. Nesse sentido, pensar novas e nobres teorias educacionais é próprio daqueles que estão convencidos de que a educação ainda é um recurso para elevar o ser humano ao estado mais ideal de humanidade.

Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da sua existência. Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser que

ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma segunda natureza para eles. Podemos trabalhar num esboço de educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco. (KANT, 2002, p. 17).

Kant propõe a perfeição da espécie humana e não apenas do sujeito individual. Ao fazer isso, o filósofo está considerando o melhoramento do ser humano na sua progressividade, pois, devido à vida efêmera do indivíduo, esses melhoramentos necessitam ser transmitidos às gerações futuras. O ser humano é fruto da sua educação e esta deve ser aperfeiçoada com o passar das gerações, de modo a desenvolver no homem suas disposições para o bem.

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue. (KANT, 2002, p. 20).

São vários os desafios da educação, os quais passam pelo conhecimento dos saberes eruditos consagrados ao longo do tempo, pela sociabilização, pela preparação profissionalizante etc. É importante que em cada um dos desafios fique algo para educar a geração seguinte. A atual geração também deve deixar a sua parcela de contribuição para o melhoramento da espécie humana. Em Kant, há que se destacar o fato de tais desafios estarem vinculados a uma educação cuja finalidade seja experienciar a existência moral. Assim, essa compreensão do ser humano como ser que se aperfeiçoa não deve ser confundida com a aquisição de conteúdos pelo simples cultivo das ciências e das artes, porquanto é na moralidade que a perfeição humana encontra o seu verdadeiro sentido. Daí resulta a necessidade de se desenvolver a habilidade, a prudência e a moral.

3.4.1 A habilidade

Outro papel que a educação ocupa no pensamento de Kant é o de proporcionar a habilidade. Na perspectiva kantiana, o conceito de habilidade está relacionado com a formação do caráter, sendo compreendido como a capacidade humana de criar teorias que possam ser traduzidas na vida prática. Segundo Kant (2002, p. 85), “[...] A habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar.”. Ao fazer uso da razão, podemos dar movimento ao pensamento crítico, mantendo-o dinâmico em um exercício reflexivo de busca da emancipação humana, pois a razão mantém o

pensamento em exercício, identificando e impedindo que se manifestem as ilusões e os equívocos presentes no cotidiano.

Outra questão levantada pelo filósofo é quanto à qualidade e à quantidade do conhecimento. Por meio da máxima *festina lente*⁴⁹, Kant (2002, p. 87) defende que é melhor uma pequena quantidade de conhecimento bem alicerçada que a superficialidade de um número grande de conhecimento, pois “vale mais saber pouco, mas sabê-lo bem, que saber muito, superficialmente; pois que, nesse caso, se perceberá afinal sempre a superficialidade.” (KANT, 2002, p. 87).

Nesse sentido, para se aprimorar a habilidade, chama-nos atenção a importância de se ter uma boa qualidade no currículo escolar e de fazer com que os conteúdos sejam apresentados aos alunos a partir de uma base sólida, de modo que eles não fiquem presos à superficialidade de um suposto conhecimento, que o alunado não sabe a que serve, mas sim avancem em direção a um saber sistematizado e efetivo. Afinal, segundo Kant, “[...] a criança ignora em quais circunstâncias precisa destes ou daqueles conhecimentos; por isso é melhor que saiba solidamente alguma coisa; de modo contrário, ela enganaria e perturbaria os outros com seus conhecimentos superficiais.” (KANT, 2002, p. 87).

Nessa última citação, fica ressaltada a importância da educação escolar para demonstrar ao educando o contexto atual dos conteúdos curriculares, de modo que ele perceba onde eles se fazem precisos à vida humana e em quais circunstâncias tais conhecimentos podem-lhes ser aplicados ao cotidiano. Assim, segundo Libâneo (1990),

Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos. (LIBÂNEO, 1990, p. 85).

Sabemos que muitas das coisas ensinadas na escola podem parecer, por vezes, algo desvinculado da vida cotidiana do educando. No entanto, essa percepção pode ser corrigida na medida em que o educador fizer a contextualização e a atualização do conteúdo diante dos educandos. A motivação para o estudo depende também do quanto um assunto contudístico desperta o interesse, dando-lhes significado a vida. Só assim, interessando e sabendo da importância de tal conteúdo no seu cotidiano, é que o educando será capaz de interferir no mundo, encontrando diferentes soluções para um mesmo problema, podendo optar por aquela que lhe for mais coerente.

⁴⁹ *Festina leste* “[...] significa uma operosidade constante, pela qual se deve apressar a aprender muitas coisas, isto é, *festine*. Mas é preciso aprender com profundidade e, para isso, dedicar tempo, isto é, *lente*.” (KANT, 2002, p. 87).

A partir das discussões supramencionadas, podemos inferir que a habilidade pressupõe saber relacionar e aplicar os conhecimentos bem como implica ao sujeito ser capaz de cultivar o saber de forma prudente e responsável.

4.4.2 A prudência

Ainda dentro da educação prática ou moral, encontramos-nos com o conceito de prudência e a sua importância para a formação do educando, a fim de o ajudar melhor viver em sociedade, pois ser prudente é fator determinante para fazer com que o sujeito utilize as suas habilidades de forma consciente, tornando-se civilizado. Assim, diz Kant (2002):

A educação deve também cuidar para que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de *civilidade*. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época [...]. (KANT, 2002, p. 26).

Mas, de todos os desenvolvimentos que o educando pode atingir, “A etapa suprema é a consolidação do caráter. Consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática [...]” (KANT, 2002, p. 87). É a firmeza e a coerência de atitudes que consolidam o caráter humano. Essa consolidação de caráter se dá a partir de uma educação voltada para a obediência aos princípios racionais.

A solidificação do caráter moral do sujeito requer o cumprimento dos deveres. Primeiro, o sujeito precisa efetuar os deveres para consigo mesmo, de modo a reconhecer e conservar a sua dignidade interior, própria da natureza humana. Segundo, o sujeito precisa efetuar os deveres em relação às outras pessoas, de maneira que ele aprenda o quanto antes reconhecer e respeitar os direitos humanos.

Kant (2002, p. 91) faz uma crítica às escolas por não conterem um *catecismo do direito*⁵⁰ que ajude na educação da honestidade dos estudantes. Segundo o filósofo, uma versão popular desse documento seria útil para questionamentos como: isto é justo ou injusto? Uma dívida é justa de ser perdoada? Quanto à mentira, cabe dizê-la em algum momento?

⁵⁰ “Catecismo” é um termo latino *catechismus*, originado do termo grego *κατηχισμός*, derivado do verbo *κατηχέω*, que basicamente significa “instruir a viva voz”. É nesse sentido que Kant pensa um catecismo do direito, dividido em catequético e dialogístico. O método de questionário catequético é aquele em que só se recorre à memória de quem é interrogado; o dialogístico é aquele que se recorre ao que está contido na razão do interrogado e por isso é passível de explicitação ou desenvolvimento. Contudo, Kant considera indispensável um catecismo do direito com finalidade moral, que deveria ter precedido o catecismo religioso, em relação ao seria independente. (Cf. ABBAGNANO, 2007, p. 121).

Kant entende que um catecismo do direito, contendo tais questões com respostas consistentes, ajudaria os educandos no discernimento daquilo que eles devem ou não fazer. Essa ideia também é encontrada na *Metafísica dos Costumes*, quando Kant (2003) dedica uma parte da obra à “doutrina do método da ética”, tratando na seção primeira sobre o ensino ético.

Nesta catequese, que deve ser levada a cabo através de todos os artigos da virtude e do vício, o maior cuidado precisa ser tomado no sentido de basear o comando do dever não nas vantagens resultantes de observá-lo, se é o caso de submeter à obrigação um ou mesmo os outros, mas por completo puramente no princípio moral. (KANT, 2003, p. 325).

Nesta instrução catequética moral,

[...] seria sumamente útil para o desenvolvimento moral do aluno suscitar algumas questões casuísticas na análise de todo dever e permitir que as crianças reunidas testassem seu entendimento fazendo com que cada uma declarasse como resolveria o problema complicado a ela proposto. (KANT, 2003, p. 326).

Esse exercício permite desenvolver tanto a habilidade quanto a prudência dos educandos, pois as questões casuísticas provocariam neles o poder da habilidade para solucionar problemas e, ao mesmo tempo, exigiriam deles a capacidade de respostas prudentes para sanar tais questões. Kant (2003) ressalta:

É, contudo, muitíssimo importante nesta educação não apresentar uma catequese moral mesclada à religiosa (combiná-las em uma) ou, o que é ainda pior, fazer com que seja uma sequência da catequese religiosa. Ao contrário, o aluno deve sempre ser levado a uma clara compreensão na catequese moral, a qual deveria ser apresentada com máxima diligência e de modo consumado, pois, se assim não for, a religião que ele mais tarde professará não passará de hipocrisia; ele reconhecerá deveres por força do medo e simulará um interesse por eles que não está presente em seu coração. (KANT, 2003, p. 326).

É preciso cultivar nos educandos uma formação ampla e voltada à assimilação dos princípios que regulamentam suas ações na vida em sociedade, tornando-os prudentes, porque assim eles reconhecerão que o uso da sua liberdade deve permitir a existência da liberdade do outro. Ora, “[...] não basta que atribuamos liberdade à nossa vontade, seja por que razão for, se não tivermos também razão suficiente para a atribuirmos a todos os seres racionais.” (KANT, 2007, p. 95).

O conceito de liberdade resulta da consciência da lei moral, pois a lei moral funciona como um imperativo categórico que obriga ao dever. Tal obrigação consiste em cumprir a obrigação da própria vontade, isto é, da autonomia da vontade que é a condição formal da universalidade das máximas. Desse modo, “[...] nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade.” (KANT,

2007, p. 21). Em outras palavras, é a intenção que dá valor à ação, pois só a boa vontade é condição indispensável para a felicidade (KANT, 2007, p. 22). A boa vontade é, então, a capacidade de agir de acordo com a razão, pois, se não há boa vontade, não haverá moralidade.

4.4.3 A moral

Kant (2002) entende que todos os investimentos pedagógicos devem ser na direção de promover a busca pela perfeição, que se dá na plenitude da moralidade. Por isso, “[...] a educação do ponto de vista moral nada mais é do que o processo formativo que nos leva a tomar consciência de nossa fragilidade, adotando-a como ponto de partida da busca pela dignidade humana [...].” (DALBOSCO, 20011, p. 74). Nesse sentido, a educação moral deve permitir que o ser humano autodetermine-se objetivamente, fundamentando sua ação na autonomia da vontade e em princípios universais da razão.

Para Kant (2007), a moralidade só é possível com a aquisição da racionalidade, pela autonomia da vontade e pela universalidade do pensar e do agir. Entretanto, a razão não é dada ao ser humano como algo pronto, daí a necessidade de ele ser educado e orientado. Essas são condições indispensáveis para aprimorar e tornar o homem feliz, conforme demonstra a citação abaixo:

É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (KANT, 2002, p. 16-17).

Kant (2002) pensa uma educação para a autonomia humana. Nesse sentido, a autonomia não deve ser compreendida apenas na formalidade do imperativo, que dispensa os conteúdos empíricos a favor da forma das máximas, mas na capacidade da vontade ser lei para si mesma. Cunha (2016) reforça que o desenvolvimento da autonomia está atrelado à própria reflexão racional.

Considerando que as categorias da razão teórica são conceitos formais universais de acordo com os quais os fenômenos reais podem ser compreendidos, os juízos práticos do intelecto devem se estabelecer como *regras formais* das ações. Da mesma forma que o entendimento pode ser compreendido como a fonte das regras responsáveis pelo conhecimento do mundo, é também a fonte dos princípios formais da ação. Assim o entendimento imprime, de alguma forma, tais princípios formais às situações concretas a partir da pressuposição da completa liberdade do agente [...]. (CUNHA, 2016, p. 182).

Nessa perspectiva, a razão é importante para o sujeito desenvolver tanto a sua dimensão cognitiva quanto o seu agir ético. Entender essa ampliação do uso da razão é importante para percebermos que o pensamento kantiano considera a educação como recurso necessário para o aperfeiçoamento moral.

Percebemos, então, que a razão exerce papel importante não somente no campo epistemológico, estabelecendo limites e possibilidades para o conhecimento, mas também no campo da ética, mostrando o valor das ações.

Desse modo, o filósofo alemão contribui para a possibilidade de um conhecimento científico universal e necessário, ao menos no que diz respeito aos *fenômenos*⁵¹, os quais podem ser percebidos pelos sentidos e pelo entendimento. A partir do pensamento de Kant, percebemos que tudo que há na natureza conforma-se às próprias leis naturais, exceto o ser humano, pois este, na condição de ser racional, conforma-se às leis universais que ele próprio formula.

A educação, além de ser uma necessidade, também é um caminho capaz de modificar o ser humano em vista de sua autonomia, pautada na liberdade e almejando a felicidade e a plenitude humana. Portanto, no entendimento kantiano, a educação tem função própria a ser atingida. Como constatamos, com ela o sujeito deve ser disciplinado, culto, prudente e moral. (KANT, 2002, p. 25-26). Tornar-se disciplinado, de modo a impedir a animalidade e dominar a selvageria presente no ser humano; tornar-se culto, pois é necessário adquirir a instrução e os conhecimentos cognitivos, criando as condições para o desenvolvimento das habilidades que serão utilizadas para alcançar o seu fim; tornar-se prudente, a fim de ajudar o ser humano viver em sociedade, utilizando suas habilidades de forma consciente, tornando-se civilizado; e tornar-se moral, pois só assim o sujeito aprende fazer as melhores escolhas, buscando apenas os bons fins, os quais são aprovados por todos.

No entanto, no início de sua vida, o sujeito ainda não tem o conceito de dever bem definido. Então, nesse caso, é importante ensinar o sujeito no sentido de mostrar-lhe que não dá para viver uma vida pautada na satisfação e no querer pessoal de cada um, mas sim apresentar a existência de uma lei do dever a qual serve para guiar todos os seres humanos.

As crianças, mesmo não tendo ainda o conceito abstrato do dever, da obrigação, da conduta boa ou má, entendem que há uma lei do dever e que esta não deve ser

⁵¹ Fenômeno vem do grego *phainoménon*, “aparência”, o que aparece para nós. Atentamo-nos à observação de Caygill (2000), segundo a qual Kant teria usado no início de sua carreira a palavra fenômeno no sentido de manifestação externa de uma força invisível, movimento externo do estado de um corpo. Mais tarde, o filósofo alemão teria usado a palavra fenômeno para indicar forças que se apresentam nos objetos da sensibilidade, em oposição aos elementos inteligíveis, os quais só conhecemos por meio da inteligência (Cf. CAYGILL, 2000, p. 149).

determinada pelo prazer, pelo útil ou semelhante, mas por algo universal que não se guia conforme os caprichos humanos. Antes, o próprio mestre deve formar para si mesmo esse conceito. (KANT, 2002, p. 97-98).

Desse modo, compete ao mestre educar os seus educandos para que reconheçam a lei que eles próprios possuem, ou seja, “Antes de mais nada, convém ensinar às crianças a lei que tem dentro de si [...]” (KANT, 2002, p. 99). A conduta correta é a única que pode conduzir o ser humano à felicidade. Ademais, a lei referida pelo filósofo é aquela que encontramos em nossa própria faculdade de pensar, isto é, “A lei, considerada em nós, se chama consciência. A consciência é de fato a referência de nossas ações a essa lei [...]” (Kant, 2002, p. 99). Assim, mais uma vez fica evidente que a pedagogia kantiana parte do princípio da autonomia, o que exige autoexame do sujeito para poder se autoconduzir.

A educação moral contribui, significativamente, para o melhoramento da boa ação, cabendo a cada indivíduo empenhar-se, a partir do bom uso de sua liberdade e de sua racionalidade, a fim de encontrar os princípios da razão para o cultivo do bom caráter. Assim, uma pedagogia educacional torna-se o palco de questionamentos e aprendizados, principalmente quando se percebe o fato de o ser humano não nascer moral, mas tornar-se mediante a educação.

4.5 A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA POLÍTICA E NA IDEIA DE UMA PAZ PERPÉTUA

A educação proposta por Kant exerce papel importante na formação moral dos indivíduos e logo há uma incidência na formação social, pois esse aprendizado contribui positivamente no processo da realização de uma ordem mundial cosmopolita e da consequente obtenção de uma paz perpétua.

Nas *Lições de Ética*⁵², em sua parte final, Kant (2018) afirma que a felicidade é alcançada mediante a liberdade humana. Só seremos dignos dessa felicidade por meio da perfeição moral. Tal perfeição não é uma dádiva divina, mas uma conquista que a espécie humana é livre para buscar.

A destinação final do gênero humano é a maior perfeição moral na medida em que é realizada através da liberdade do homem por meio do qual ele é, nesse caso, capaz

⁵² *Lições de Ética (Vorlesungüber Ethik)* é um texto de Kant, trazido à luz em 1924, por Paul Menzer. O texto passara por uma reedição feita por Gerhard Lehmann em 1974. Sobre os cuidados de Werner Stark, o texto fora publicado como obra em 2004, sendo ela recentemente (2018) traduzida do alemão para o português por Bruno Cunha, professor da Universidade Federal de São João del Rei, e por Charles Feldhaus, professor da Universidade Estadual de Londrina.

da maior perfeição. Deus já poderia ter feito os homens completamente perfeitos e ter compartilhado com todos a felicidade. Mas, nesse caso, ela não emergiria a partir do *principium* interno do mundo. Este princípio interno é, no entanto, a liberdade. A destinação do homem é, portanto, obter a maior perfeição por meio de sua liberdade. (KANT, 2018, p. 505).

A liberdade é esse princípio universal que permite ao ser humano a moralidade e esta nos leva à perfeição, na medida em que todos nós buscamos vivê-la. Portanto,

O fim universal da humanidade é a suprema perfeição moral: se todos pudessem agora se comportar de modo que sua conduta concordasse com este fim universal, então, a perfeição suprema seria, dessa forma, alcançada. Por isso todo indivíduo deve se esforçar para estabelecer sua conduta de acordo com este fim por meio do qual ele contribui para isso de tal maneira que, se agora todos fazem o mesmo, a perfeição moral é alcançada. (KANT, 2018, p. 506).

Notemos que tal suprema perfeição moral deve ser buscada por cada indivíduo, porém ela não termina nele mesmo com objetivos particulares e subjetivos. Ela objetiva a perfeição universal, válida para toda a humanidade. Diante disso, o próprio filósofo se indaga:

Ora, mas como devemos buscar essa perfeição e a partir de onde podemos esperá-la? De nenhum outro lugar além da educação. Esta deve estar de acordo com todos os fins da natureza, da sociedade civil e da vida doméstica. Mas nossa educação em casa e nas escolas é bastante defeituosa, não apenas em relação à disciplina, à doutrina e à cultura do talento, mas também em vista da formação do caráter de acordo com princípios morais. (KANT, 2018, p. 507).

É nesse sentido que Kant (2002) entende a educação como uma arte que precisa ser sempre aprimorada, isto é, a educação é algo que está em construção e não algo já dado, pronto. Ela deve ser pensada a partir de um ideal de perfeição, de um estado no qual ela ainda não se encontra, mas que almeja, pois um projeto educacional deve pautar-se sempre em um estado de melhoramento humano, de modo a corrigir seus defeitos, assegurando que esses não sejam levados a diante. Entretanto, ainda assim, haverá dificuldade de se estabelecer uma educação que rompa com os defeitos e eduque os sujeitos em vista da formação do caráter moral. O ser humano inclina-se muito mais para o sensível que para as coisas vindas do intelecto. Para ele chegar à retidão moral, é preciso usar os princípios do entendimento e afastar-se dos impulsos da sensibilidade, como constata Cunha (2016):

Embora o entendimento seja capaz de identificar, por meio da aprovação do juízo, o que é a bondade e a retidão moral [*rectitudo moralis*], uma vez que a perfeição moral é um produto do intelecto, Kant admite que um motivo proporcionado pelo entendimento não possui uma força impulsora tão forte quanto à da sensibilidade. Esta característica justifica o motivo pelo qual, devido a uma fraqueza essencial, a natureza humana carece de bondade e retidão moral. Todavia, o fato de admitir esse tipo de fraqueza não implica, necessariamente, que o homem deva perder sua confiança em realizar ações moralmente boas e puras. (CUNHA, 2016, p. 210).

Dado que o indivíduo inclina-se mais para a sensibilidade que para o entendimento, dificultando a retidão moral, é necessário um esforço pedagógico, de modo a cultivar os princípios da razão para atenuar esse dado, ou seja, é preciso que o sujeito seja estimulado a fazer uso dos conceitos da própria razão (KANT, 2002, p. 93).

Nesse sentido, a educação moral traduz-se como estratégia humana para fazer bom uso da razão, considerada faculdade natural, exatamente por não se assemelhar ao instinto. No entanto, para Kant (2007), tornar um indivíduo moralmente melhor só é possível se ele próprio cultivar a razão de acordo com seu fim, isto é, praticar o dever a partir do crivo da lei moral.

Esta contribuição para o melhoramento da conduta é algo que devemos esperar apenas da educação moral. Na perspectiva kantiana, uma educação em vista da retidão moral é aquela que torna o indivíduo apto racionalmente, livre e consciente para que ele possa, a partir do uso de suas forças, guiar-se pela razão sem se pender às inclinações sensíveis, pois, assim, o progresso humano se beneficiará da formação de um caráter bom o suficiente para distinguir as máximas boas das más.

Por isso, tudo que vem a nós deve passar pelo tribunal da razão, isso faz com que nos tornemos maiores. A razão é uma espécie de juiz capaz de julgar tudo que nos chega à mente. E, nesse sentido, pensar por nós mesmos significa procurar a verdade em nós e esta deve ser encontrada na nossa faculdade racional.

Por todo lado, existem tutores que se beneficiam do fato de não fazermos uso da nossa razão. Eles aproveitam da nossa condição de menoridade, dizendo que não somos capazes de pensar sozinhos, querem-nos obedecendo sem questionar. Com medo disso, deixamo-nos ser guiados por esses tutores que limitam nossa liberdade. Em todo lugar, existem pessoas querendo monopolizar o conhecimento, a verdade. Tornar uma ideia pública é pô-la à prova, é pô-la no crivo da crítica. É preciso passar tudo pelos meandros da razão.

Do mesmo modo que a razão humana ajuda-nos construir o conhecimento, ela também pode ajudar-nos na construção de uma civilização mais íntegra e ética. A busca pela moralidade é uma tentativa metafísica de compreender a legislação natural, é a busca pelo fenômeno que está por trás do fato acontecido. O princípio supremo da moralidade é o da autonomia.

Mas de que modo podemos educar para a autonomia sem usarmos da heteronomia? Assim diz Kant:

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o

constrangimento é necessário! É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 2002, p. 32-33).

A filosofia kantiana aponta para uma proposta que é, no plano individual, a busca pela virtude e, no plano político, a busca pela paz perpétua. Porém, é preciso ressaltar que o plano da educação não diz respeito apenas à pessoa, mas também à sociedade. No plano educacional da pessoa humana, o importante é transformar todos os sujeitos humanos em pessoas disciplinadas, que consigam viver colocando de lado a parte instintiva animal e busquem viver as potencialidades das suas particularidades. É necessário que, no plano social, busquem ser cultas e com espírito de paz, pois a educação é para a vida prática, tendo a paz perpétua como bem comum.

No intuito de possibilitar uma educação que vise à paz, faz-se fundamental o estabelecimento efetivo de uma pedagogia no seio da sociedade. A escola deve assumir uma função especial ante tais práticas pedagógicas, porquanto lhe cabe ser um espaço de aprendizagem, de reflexão e de convívio promotor da paz.

Para se chegar à paz perpétua, entendida como o fim de todas as hostilidades entre as nações, são precisos mais que tratados de paz, é necessário um acordo, o qual se dê sem ressalvas que possam deflagrar guerras futuras (KANT, 2006, p. 57).

A verdadeira política não pode dar um passo sem haver antes rendido respeito à moral e, ainda que a política seja por si mesma uma arte difícil, não é, sem dúvida, a união da política com a moral, pois esta corta o nó que a política não pode solucionar quando surgem discrepâncias entre ambas. O Direito dos homens deve manter-se como coisa sagrada, por maiores que sejam os sacrifícios do poder dominante. Neste assunto não se pode partir em dois e inventar um intermediário (entre direito e utilidade) de um direito condicionado pela prática. Toda política deve ajoelhar-se ante o Direito, apesar de caber esperar que se chegue a um nível, ainda que lentamente, em que a política brilhará com firmeza. (KANT, 2006, p. 111).

A célebre máxima de que “a paz é fruto da justiça” coloca-nos diante de um conceito de direito que corresponda verdadeiramente a esse propósito de justiça. Só a partir da ideia de um direito único, isto é, que seja o mesmo para toda a humanidade, tornar-se-á possível desenvolver a paz total.

Por paz, compreendemos também a ausência de guerra entre as nações, a extinção da violência e dos conflitos entre as pessoas, tendo como resultado a obtenção do sossego, da serenidade, da justiça e, conseqüentemente, da coesão social.

Na tentativa de promover a justiça no mundo, deparamo-nos com a necessidade de uma educação para a paz. Na perspectiva kantiana, é com a educação que temos a possibilidade de organizar a ideia de humanidade e, dessa maneira, de uma cultura de paz. A questão da paz é uma espécie de finalidade última entre os acordos das nações.

Entretanto, para se chegar à paz universal, é preciso estabelecer a justiça mundial, pois é a partir de um compromisso entre os seres humanos e os estados que poderá existir uma educação voltada a universalizar a justiça e atingir a paz. Uma sociedade politicamente justa tornará possível atingir concretamente a paz perpétua.

A Providência quis que o homem extraísse de si mesmo o bem e, por assim dizer, desse modo lhe fala: ‘Entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições para o bem. Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti’. (KANT, 2002, p. 19).

A partir da obra *Sobre a Pedagogia*, vimos que o ser humano é a única criatura que necessita ser educada desde cedo, ele possui e depende de sua razão para melhor controlar a sua vida. Assim, a educação torna-se o elemento que irá esclarecer o ser humano em vista da paz perpétua, permitindo-lhe ajuizar a distinção entre o bem e o mal.

Quando Kant (2002) atribui à educação a incumbência de tirar a selvageria humana, ele está mostrando a necessidade de o ser humano afastar-se das inclinações dos instintos e eliminar os maus hábitos. Como vimos, segundo Kant (2002, p. 12), a educação disciplinar exerce papel importante na superação da animalidade e ajuda o indivíduo encontrar-se com sua humanidade. Nesse sentido, cada pessoa deve colocar-se a serviço da humanidade inteira, sempre vendo a outra pessoa como fim em si mesmo, pois perceber-se como membro da humanidade é perceber que todos os outros são dignos de reconhecimento como fins em si.

O homem precisa da formação escolástica, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como indivíduo. A formação da prudência, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Desse modo ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins como a conformar-se à sociedade. Finalmente, a formação moral lhe dá valor que diz respeito à inteira espécie humana. (KANT, 2002, p. 35)

Ser um fim em si mesmo é reconhecer a dignidade humana, dignidade essa que coloca os seres humanos em posição privilegiada ante as demais criaturas, já que na condição de sermos possuidores da razão, somos capazes de não ficar sob as inclinações de nossos instintos e das determinações de nossa natureza. Essa é a marca da nossa humanidade em si mesma. O dever para conosco mesmos chama-nos ao dever em relação aos outros. Assim, percebermo-nos como humanidade significa entender que somos iguais, ou seja, é tanto notar

a não diferença entre os seres humanos quanto compreender a razão como condição legisladora universal, que por meio da educação pode conduzir a humanidade ao estado de paz.

Ao trabalhar a ideia kantiana de que a educação é uma arte que precisa ser constantemente aperfeiçoada ao longo das gerações, reconhecemos que educar para a paz deve ser algo sempre pensado sob o viés de um longo processo, durante o qual o educando vai aos poucos buscando a perfeição, reconhecendo e identificando as causas naturais dos conflitos entre os seres humanos, suas diferenças individuais. Os processos educativos dão aos educandos a possibilidade de dirimir os conflitos por meio do diálogo e do entendimento, a fim de criar um clima de paz entre as pessoas e também entre os Estados⁵³.

Uma educação que vise à paz deve começar no ceio doméstico, porquanto é na família que a criança inicia sua vida em comunidade. Se a escola é importante para socializar as crianças, o ceio familiar é fundamental para elas aprenderem reconhecer tanto o sentimento do amor quanto o valor da disciplina.

Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois de outro modo, seria muito difícil mudar depois de homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos. (KANT, 2002, p. 13).

Percebemos, assim, que a família e a escola são espaços privilegiados para desenvolver a formação do ser humano pacífico: a família, disciplinando desde cedo a criança em vista do bom uso da liberdade; a escola, por sua vez, trabalhando o valor da solidariedade, do respeito mútuo e da tolerância para com as diferenças. Ao se sentir membro da humanidade, o sujeito valorizará os princípios fundamentais da solidariedade, do respeito e da tolerância. O trabalho da família e da escola, portanto, é fundamental para a obtenção de uma paz duradoura.

Kant (2002, p. 23) entende que “no homem não há germes, senão para o bem”, os quais o conduzem rumo à moralidade, atingindo a autonomia em uma sociedade mais justa.

Os pais cuidam da casa, os príncipes, do Estado. Uns e outros deixam de se propor como fim último o bem geral e a perfeição a que está destinada a humanidade e para a qual esta tem as disposições. O estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita. [...] Uma boa educação é justamente a fonte de

⁵³ Segundo Kant (2006), o Estado “[...] é uma sociedade de homens sobre a que ninguém, mais que ela mesma, tem que mandar e dispor.”. O Estado não pode ser entendido como uma coisa da qual as pessoas se dispõem ao bel prazer. Ele não é um objeto. O Estado é o sujeito do direito das gentes. Não há proprietário do Estado a não ser o próprio povo que a ele pertence. (Cf. KANT, 2006, p. 58).

todo bem neste mundo. Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais. (KANT, 2002, p. 23).

Se a educação é a fonte de todo bem no mundo, isso faz com que os educadores tornem-se ainda mais responsáveis por aquilo que ensinam aos seus alunos, exigindo daqueles uma postura de permanente aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Tudo o que se opõe à moral deve ser excluído dos propósitos. Num homem mau o caráter é muito ruim. Aqui se trata de obstinação, ainda que se aprecie sempre vê-lo seguir suas decisões e permanecer constante; se bem que mais valeria vê-lo constante no bem. (KANT, 2002, p. 88).

Nesse sentido, os educadores não devem forçar seus educandos a obedecerem cegamente, mas o processo educativo deve seguir na direção de formar sujeitos pacíficos e não passivos, pois a obediência deve estar atrelada ao conhecimento, de modo que o ser humano não haja inclinado pelo impulso ou obedecendo tão somente a uma autoridade sem saber as razões e as consequências de tais atitudes.

Antes de mais nada, a obediência é elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar. Ela tem duplo aspecto: o primeiro é a obediência à vontade absoluta de um governante, ou também a obediência à vontade de um governante reconhecida como razoável e boa. A obediência pode proceder da autoridade – e, então é *absoluta* – ou da confiança – e, nesse caso, é de outro tipo. Essa última, a voluntária, é importantíssima; mas a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem. (KANT, 2002, p. 77).

Todos devem respeito e obediência às leis, pois, considerando que elas são elaboradas de acordo com os princípios racionais, somos todos súditos e legisladores ao mesmo tempo.

Desse modo, percebemos que “[...] um homem que toma uma decisão e não cumpre, não pode ter confiança em si mesmo.” (KANT, 2002, p. 87). Agindo assim, ele enfraquece seu propósito, descumpra o seu dever e distancia-se da autonomia. O sujeito, ao distanciar-se da sua autonomia, contraria suas próprias atitudes, distanciando-se de sua maioridade e, conseqüentemente, da moralidade. Uma ação tenderá, portanto, a ter mais sucesso e ser boa, se estiver pautada sobre a máxima do dever. Ademais, segundo Kant (2002),

O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e mais tarde, as da humanidade. Em princípio, as crianças obedecem às leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas; elas derivam da própria inteligência do homem. (KANT, 2002, p. 76).

A formação do caráter é um ato de liberdade em prol da humanidade. Ao orientar o educando para a humanidade e para o trato com os outros, o ato pedagógico deve garantir tanto o desenvolvimento do indivíduo, assegurando a subjetividade humana, quanto deve

estar voltado para aqueles que o cercam. Desse modo, o desenvolvimento humano, entendido por educação prática ou moral, consiste em viver como um ser livre, tendo em vista a sua subjetividade, mas não apenas se bastando a si mesmo, mas antes se constituindo como membro da sociedade. Essa educação pode levar a humanidade a um estágio de paz perpétua.

O convívio em sociedade e a interação com o diverso desperta-nos o sentimento da verdadeira necessidade de colocarmo-nos no lugar do outro. Sem essa sociabilidade, tendemos a satisfazer-nos enquanto individualidades e a olhar apenas para os nossos próprios interesses. A nossa interação com o outro faz as diferenças aparecerem. Essa é a possibilidade de aperfeiçoarmos-nos enquanto seres humanos. Nesse contexto, a escola torna-se um laboratório para o processo de desenvolvimento rumo à paz, à medida que proporciona espaços de convívio e interação.

O estado de paz permite uma vida de alegria e de tranquilidade. Para Kant (2002, p. 106), “A alegria do coração deriva da consciência tranquila, da igualdade de humor”. Mas é a partir da vivência da moralidade que se pode ter a consciência tranquila, pois “devo considerar uma ação como valiosa, não porque se adapta à minha inclinação, mas porque através dela eu cumprio meu dever.” (KANT, 2002, p. 106). No cumprimento do dever, pode-se almejar uma sociedade na qual haja uma melhor coesão social e, conseqüentemente, a paz entre os seres humanos.

É necessário acostumar o jovem a se estimar absolutamente e não relativamente aos outros. A estima dos outros, em tudo aquilo que não constitui de fato o valor do ser humano, é vaidade. É preciso, além disso, ensinar ao adolescente e a ter todo cuidado, não tanto aparecer, mas em ser. (KANT, 2002, p. 105).

A verdadeira essência humana consiste em ser um sujeito autônomo, o qual faz o melhor uso público e privado de sua razão, sempre pensando no bem universal. A paz exige que o sujeito saiba quando manifestar suas convicções pessoais (“uso público da razão”) e ela exige saber quando deve privar o público em nome do próprio interesse público (“uso privado da razão”) (KANT, 1985, p. 104).

Na perspectiva kantiana, a educação instrui o sujeito, conduzindo-o para a moralização e para a busca de uma sociedade mais justa e pacífica, onde a paz reine de forma soberana e perpétua, conquistando o mundo inteiro em uma dimensão de “sentimento cosmopolita” (KANT, 2002, p. 106).

Para que o estado de paz seja alcançado em nosso meio, é preciso que ele seja um desejo de todos nós e seja buscado por vários segmentos institucionais da sociedade, indo desde a instrução doméstica à educação escolar, passando pelas formas de governo (Estado),

de modo que o engajamento atinja o bem de toda a nação. Desse modo, a política torna-se o palco para estabelecer princípios práticos, isto é, ela deve, por meio da legalidade, instituir leis do direito para conduzir a espécie humana rumo ao reino da moralidade e da paz. Tal condução colocar-nos-á próximos à paz perpétua, universalmente dimensionada, pois

Avançou-se tanto no estabelecimento de uma comunidade (mais ou menos estreita) entre os povos terrestres que, como resultado, a violação do direito em um ponto da terra repercute em todos os demais, a ideia de um Direito Cosmopolita não é uma representação fantástica nem extravagante, mas completa o código não-escrito do Direito Político e do Direito de Gentes em um Direito Público da Humanidade, sendo um complemento da paz perpétua, ao constituir-se em condição para uma contínua aproximação a ela. (KANT, 2006, p. 82).

Se, por um lado, no plano individual a educação kantiana tem por objetivo final constituir o sujeito moral, então, por outro, no plano político tal educação terá por finalidade atingir a paz perpétua. Como vimos, a princípio, no estado de natureza, o ser humano precisa ser educado para conter sua selvageria e retirar sua animalidade, para chegar ao estado moral e, por conseguinte, ao seu estado de humanidade. Depois, em termos políticos, o Estado também precisa ser fundado a partir da ideia de um “direito cosmopolita”, por meio do qual as leis tenham dimensão que assegurem direitos e deveres às pessoas de todo o mundo, às gentes de toda humanidade.

Só assim, por meio de um direito de esfera cosmopolita, se pode assegurar o processo de desenvolvimento interno dos Estados, pois o indivíduo precisa de uma segurança interna, que será dada pelas leis de cada Estado, a fim de permanecer progredindo em direção a sua finalidade, qual seja, a paz perpétua.

Percebemos ser importante um direito que sirva a todas as gentes e, ao mesmo tempo, deva ser posto de forma interna em cada Estado, pois, segundo Kant (2006),

[...] as leis perdem a sua eficácia ao aumentar os territórios a serem governados e porque um despotismo sem alma cai, ao final, em anarquia, depois de haver aniquilado os germens do bem. Contudo, a vontade de todo Estado (ou da sua autoridade suprema) é chegar à situação de paz duradoura dominando todo o mundo, se for possível. (KANT, 2006, p. 90).

Portanto, uma educação que preze pelos direitos cosmopolitas tem de se atentar para fazê-los chegar aos conhecimentos dos seus educandos. Ora, são nos diversos segmentos da sociedade (como a família, a escola, as instituições) que esses germes do bem podem ser cultivados mais de perto, de forma a assegurar esses direitos⁵⁴.

⁵⁴ No entendimento kantiano, “O Direito dos homens deve manter-se como coisa sagrada, por maiores que sejam os sacrifícios do poder dominante. Neste assunto não se pode partir em dois e inventar um intermediário (entre direito e utilidade) de um direito condicionado pela prática. Toda política deve ajoelhar-

A condição da possibilidade de um Direito de Gentes como tal é que exige previamente um *estado jurídico*. Sem este não se dá o Direito Público e todo o direito que se possa pensar fora daquele (em estado de natureza) é mero Direito Privado. Antes vimos que uma federação de Estados que tenha como finalidade evitar a guerra é o único *estado jurídico* compatível com a sua liberdade. (KANT, 2006, p. 114).

Depreende-se do acima citado que ao Estado, onde as leis sejam todas oriundas dos cidadãos, o governante deve impor a lei, não a sua lei, mas sim a lei que é fundada a partir dos princípios racionais, motivo pelo qual ela se torna pertencente a todos os seres racionais. O desenvolvimento da razão humana garante a formação desses princípios, uma vez ser ela esclarecedora. Por isso, Kant (1985) afirma a necessidade do esclarecimento.

Nesse sentido, devemos voltar ao conceito kantiano de uso “público da razão”⁵⁵. No escrito sobre *O que o Esclarecimento?*, encontramos a ideia de que fazer uso da razão é uma forma de dar publicidade ao conhecimento. Não diferentemente acontece com a educação escolar: ao ensinar algo, está se publicando um entendimento que até então estava na “razão privada”. O processo educativo é a manifestação dessas duas consciências: privada e pública.

Retomar o conceito de “razão pública” ajuda-nos entender o critério de publicidade defendido por Kant em *À paz perpétua*, pois nessa obra o filósofo de Königsberg busca estabelecer a “publicidade” como elemento que possibilita uma sociedade justa, em vista de um Estado de paz. Se o esclarecimento necessita da publicidade, de maneira semelhante deve acontecer com a paz. Assim, diz Kant (2006):

Se no Direito Público, prescindindo, como costumam conceber os juristas, de toda matéria (das diferentes relações empiricamente dadas nos homens no Estado ou entre Estados), ainda me resta a forma da publicidade, cuja possibilidade está contida em toda a pretensão jurídica, já que sem ela não haveria justiça (que somente pode ser pensada como publicamente manifesta) nem haveria tampouco Direito, que somente se outorga desde a Justiça. (KANT, 2006, p. 109).

Percebemos, então, que a publicidade é a maneira pela qual podemos exigir algo, isto é, fazemos não somente conhecer as leis mas também as fazer valer.

Toda pretensão jurídica deve possuir esta possibilidade de ser publicada e a publicidade pode, por isso, proporcionar um critério a priori da razão, de fácil

se ante o Direito, apesar de caber esperar que se chegue a um nível, ainda que lentamente, em que a política brilhará com firmeza.” (KANT, 2006, p. 107). Em outras palavras, o direito e a moral são imprescindíveis para que a política não se torne abusiva, despótica e corruptível.

⁵⁵ Sobre o que é o uso público da razão, responde Kant: “[...] o uso público de sua razão deve sempre ser livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre os homens. O uso privado da razão pode porém muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem contudo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento. Mas por uso público da própria razão entendo aquele que qualquer um, enquanto letrado (Gelehrter), dela faz perante o grande público do mundo letrado. Chamo uso privado àquele que alguém pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado.” (KANT, 1985, p.104).

utilização, para conhecer imediatamente, como por um experimento da razão pura, a falsidade da pretensão (antijuridicidade) no caso de que não se dê a publicidade, já que se torna muito fácil reconhecer se se dá em um caso concreto, ou seja, se a publicidade se pode harmonizar ou não com os princípios do agente. (KANT, 2006, p. 109).

A publicidade, vale reafirmar, é um dos conceitos básicos do pensamento político de Kant. Ela apresenta-se como uma diretriz cuja finalidade é a ação do sujeito, de tal modo que seja universal (direito de todos) querer essa máxima.

Se unicamente por meio da publicidade é como podem alcançar o seu fim, o é porque se adequam ao fim geral do público (a felicidade), e a tarefa própria da política é estar de acordo com este fim (fazer com que o público esteja contente com a sua situação). Se somente mediante a publicidade se pode conseguir este fim, ou seja, mediante a eliminação de toda desconfiança a respeito das máximas, estas têm que estar também em concordância com o Direito Público, pois somente no Direito é possível a união dos fins de todos. (KANT, 2006, p. 115-116).

Portanto, o direito é o melhor caminho para o progresso universal dos povos e a forma de dar-lhe efetividade pode ser encontrada na publicidade. Indo na mesma esteira da ideia anterior, em *Os Conflitos das Faculdades*, Kant alerta: “[...] a interdição da publicidade impede o progresso de um povo para o melhor, mesmo no que concerne à menor das suas exigências, a saber, o seu simples direito natural.” (KANT, 1983, p. 107).

Trata-se de organizar uma sociedade conforme sua representação, segundo leis naturais de liberdade, afastando-se das hostilidades e das guerras.

A ideia de uma constituição em consonância com o direito natural dos homens, a saber, que os que obedecem à lei devem ao mesmo tempo, na sua união, ser legisladores, está subjacente a todas as formas políticas, e o Estado que, concebido em conformidade com ele, graças a puros conceitos racionais, se chama um ideal platônico (res publica noumenon), não é uma quimera vazia, mas a norma eterna para toda a constituição civil em geral, e afasta toda a guerra. (KANT, 1983, p. 108).

Podemos dizer que não é absurdo, a partir do pensamento kantiano, buscar um ideal de paz perpétua, ao contrário, é algo racional e viável, pois pensar um direito universal (de toda a gente) baseado na justiça possui em si uma igualdade fundamental. Tanto é possível que essa justiça e essa igualdade estão garantidas atualmente na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Esta se fundamenta na dignidade humana. É nesse sentido que podemos dizer que a ideia kantiana torna-se possível e praticável. Ademais, em toda sociedade tem-se a necessidade de uma regulamentação garantidora da justiça. Torna-se cada vez mais urgente a necessidade de se educar para a cultura da paz. Acreditamos também que a mudança social depende de uma mudança de consciência e tal mudança de consciência acontece por meio do processo educativo.

Assim, como vimos ao longo do trabalho, uma educação que contemple a disciplina é essencial para conter os ímpetos humanos e para lapidar a parte animal presente em cada indivíduo. Entendemos também que a educação instrutiva é responsável por preparar o ser humano para exercer a sua liberdade em consonância com a razão, de modo que ele possa formar-se um ser moral, apropriar-se da cultura e, conseqüentemente, tornar-se um bom cidadão em vista da paz perpétua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento kantiano não restringe ao seu tempo, pois a relevância de suas ideias fez com que elas fossem levadas adiante por outros pensadores e ainda hoje podemos apropriar-nos dos seus pressupostos educacionais, a fim de iluminarmos a nossa teoria educativa e darmos alicerce às nossas práticas pedagógicas.

Alguns conceitos pertencentes ao nosso cotidiano, como, por exemplo, liberdade e autonomia, foram bastante discutidos por Kant. O conceito de autonomia, por vezes, influenciou, em grande medida, os filósofos posteriores. Adorno e Paulo Freire são alguns dos que dirigiram escritos dedicados à educação, dando ênfase ao conceito de autonomia. Adorno (1985), por exemplo, em seus escritos de *Educação após Auschwitz*, utiliza-se do conceito de autonomia kantiana para falar de uma educação que desperte a consciência para a autonomia, de modo que ela não permita a ocorrência da barbárie humana. Isso nos permite dizer que a educação também tem papel de resistência e de luta contra as atitudes que infringem a vida humana, não permitindo a ocorrência da barbárie, ou seja, parafraseando Adorno, a educação deve ser capaz de impedir que “*Auschwitz* se repita”. Vale lembrar que *Auschwitz* foi o maior campo de concentração de prisioneiros montado pelos nazistas no século XX, localizado no sul da Polônia. *Auschwitz* era um local de terror, de genocídio e de holocausto, onde judeus, ciganos, e pessoas de outras nacionalidades eram aprisionados e mortos, fazendo de *Auschwitz* um espaço de extermínio de pessoas, um dos maiores assassinatos em massa da história da humanidade. Nas palavras de Adorno, “[...] a única força verdadeira contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se me for permitido empregar a expressão kantiana; a força para a reflexão, para autodeterminação, para o não se deixar levar.” (ADORNO, 1995, p. 110).

Já no século XVIII, Kant alertava acerca da importância da educação para tirar a selvageria do homem. Não podemos afirmar que o autor de Königsberg já previra o que aconteceria nos séculos seguintes, mas também não podemos deixar de destacar o papel preponderante que o filósofo alemão dá à educação, quais sejam, o de tirar o ser humano do estado de selvageria e o de reivindicar a restrição dos impulsos humanos, os quais são em demasia responsáveis por colocar o sujeito em condição selvagem.

Destacamos, então, a educação como o caminho de acesso ao progresso permanente da humanidade. Em Kant, tal educação precisa preocupar-se com a humanidade do homem para que a parte da animalidade não se fortaleça nele, pois, ao ser guiado pela animalidade, o ser humano tende a viver em estado de natureza, fazendo uso da violência. Por isso, o objetivo de

todos os esforços educacionais precisa ser o de fazer cumprir o desenvolvimento das disposições naturais do homem, segundo o seu fim que é o melhoramento da espécie humana nas gerações que se sucedem. Quanto à dimensão ética do processo educativo, é necessário dizer que o conhecimento produzido pela espécie humana tem por finalidade a garantia e o desenvolvimento das disposições naturais do ser humano para a razão e para a liberdade.

A disposição natural deve ser entendida como razão, condição de agente racional, sendo o ser humano a única criatura racional sobre a Terra e, devido a isso, a disposição natural só pode ser desenvolvida no ser humano, não como indivíduo, mas sim como espécie. Assim, a humanidade passa a ser entendida como uma ideia que une tanto a noção de que o ser humano, enquanto indivíduo, é parte do todo de sua espécie quanto a noção de humanidade que deve estar presente em cada pessoa em sua individualidade.

O melhoramento da espécie humana e o seu aperfeiçoamento pela educação em direção ao bem dependem do próprio ser humano para se desenvolver. O caminho que conduz pela ideia de humanidade é o caminho da moralidade. Assim, a educação deve ser vista como uma necessidade humana, como um caminho capaz de modificar o ser humano em busca de sua autonomia.

Evidenciamos também que o papel da educação escolar não deve ser o de apenas formar sujeitos para atenderem à necessidade da sociedade que nos é posta, mas é educar no intuito de transformá-la. Somente nessa dialética fará sentido pensar uma educação capaz de mudar a sociedade, pois a transformação não ocorre somente pela ação da escola. Como sabemos, por meio do processo educativo dá-se o despertar das consciências individuais e, conseqüentemente, ocorrem os processos de transformação social. A formação do indivíduo necessita de um processo educativo pelo qual o ser humano apropria-se da experiência sócio-histórica, ou seja, dos saberes acumulados ao longo dos anos, permitindo uma relação comum do sujeito com outros indivíduos. Nesse sentido, é possível também definir a educação como processo de socialização, no qual tanto as relações humanas quanto as vivências entre os educandos acontecem.

Diante do cenário descrito, constatamos três aspectos possíveis ao processo educativo: a educação para o saber erudito, como busca de conteúdos consagrados; a educação para a socialização dos indivíduos; e educação para o despertar da consciência autônoma. Portanto, a educação escolar, além de desenvolver a capacidade de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulado, permite uma relação com outros indivíduos da mesma espécie, gerando assim a necessidade de aprender conviver com os seus semelhantes. Além disso, a

educação dará respaldo para a formação do ser humano enquanto sujeito ativo, capaz de construir a sua própria história.

Em termos de processo escolar, a educação deve ser vista como sistema de significados interconectados, uma vez não ser possível pensar os sistemas educacionais sem reconhecer as estruturas que com eles foram criadas. Tal reflexão faz-nos pensar a respeito de como a educação escolar pode mobilizar seus sujeitos em direção a uma sociedade mais voltada para as suas dificuldades, limitações e condições concretas de transformação. Em outras palavras, precisamos pensar de que maneira a educação escolar pode mobilizar as pessoas para o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma sobre a própria estrutura que a mantém.

Portanto, visto que a educação é uma arte cujo processo está sempre em aperfeiçoamento, entendemos que a prática pedagógica não é estática nem pode ser dada de forma definitiva. Pelo contrário, a prática pedagógica deve ser continuamente revista, de modo a evitar o enquadramento dos homens no atual estado da espécie humana. Devemos sempre pensar e lutar no intuito de nossos esforços pedagógicos alcançarem um estágio futuro ideal, possivelmente melhor, visando à racionalidade e à humanidade de maneira mais esclarecida e autônoma.

Essa é a finalidade da educação em Kant. Para ele, é no educar que o ser humano aprende os deveres para consigo mesmo e para com os outros. A sua pedagogia cumpre função fundamental, já que ela deve proporcionar os meios por intermédio dos quais a educação realiza-se cumprindo seu papel junto ao sujeito, o qual, por sua vez, busca sair da minoridade e consolidar-se enquanto ser humano, alcançando sua maioridade, o seu melhor, isto é, tornando-se um sujeito autônomo, o que permitirá a ocorrência do progresso moral como constituinte da humanidade do ser humano.

Assim, percebemos a meta da educação para levar o ser humano a realizar a sua destinação final, que, em sentido ético, é a realização de sua felicidade a partir da virtude e, em sentido político, é a consumação da paz perpétua. Entendemos então que o pensar por si mesmo é trazido à luz como o verdadeiro fim de uma educação para a moralidade, pois reconhecemos a necessidade de a educação trabalhar no sentido de desenvolver sempre a consciência ética, visando formar o caráter do sujeito moral, de modo que ele adquira virtude e adote máximas de ação pela forma da universalidade da lei. A consciência do sujeito da ação caracterizará o seu ato moral. Efetivamente, o sujeito torna-se ético pela educação, que lhe dá condições para fazer a melhor escolha: ele saberá agir pelo dever quando uma situação apresentar-se diante de si exigindo moralidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor Ludwig. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor Ludwig; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Antônio Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorger Zahar, 1985.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1973. (Coleção Os pensadores).
- AZANHA, José Mario. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, p. 65-69, dez. 1990.
- BECKENKAMP, Joãosinho. Algo sobre a influência de Rousseau na formação da filosofia moral kantiana. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 2, p. 22-34, jul. 2018.
- BRANDT, R. **Die Bestimmung des Menschen bei Kant**. Hamburg: Meiner, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**: Brasília: MEC: SEB, 2006. v. 2.
- BUENO, Vera Cristina de Andrade. **Kant e a tarefa da educação**. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo. **Filosofia e educação: aproximações e convergências**. Círculo de estudos bandeirantes, 2012. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237436911338906032.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CANTO, Maria Molina del. La contribución de Kant al pensamiento biológico en la “Crítica de la facultad de juzgar”. **Rev. Medicina y Humanidades**, v. 1, n 3, p.123-130, set./dez, 2009.
- CAYGILL, Howard, **Dicionário Kant**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CERTEAU, Michel de, **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. A Pedagogia de Emílio. In: ROUSSEAU, J. J. **Emílio**. São Paulo: Abril, 1983. (Coleção Os Pensadores).

CUNHA, Bruno Leonardo. **A Gênese da Ética de Kant: o desenvolvimento moral pré-crítico em sua relação com a teodiceia.** 2016. 280f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de pós graduação em Filosofia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Kant e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica; 2011.

DESCARTES, René. **Carta a Elizabeth de 21 de maio de 1743.** São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

FARIA, Marcos Roberto de. **A educação jesuítica e os conflitos de uma missão: um estudo sobre o lugar do jesuíta na sociedade colonial (1580-1640).** 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica,, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GROPPO, Luis Antônio; MARTINS, Marcos. Francisco. **Introdução à pesquisa em educação.** 2. ed. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** 3. ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. **A metafísica dos costumes.** Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2003.

_____. **Crítica da razão prática.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **Crítica da razão pura.** Tradução de Valério Rohden e de Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultura; 2001.

_____. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita.** Tradução de Artur Morão. São Paulo: Luso Sofia Press, 2003b.

_____. **Que significa orientar-se no pensamento?; Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** 2. ed. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, p.70-116. 1985.

_____. **Para a paz perpétua.** Tradução de Bárbara Kristensen. Galiza: Igesip, 2006.

_____. **Lições de ética.** Tradução de Bruno Leonardo Cunha e Charles Feldhaus. São Paulo: Unesp, 2018.

- _____. **O Conflitos das Faculdades**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1983
- KUEHN, Manfred. **Kant: a biography**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- _____. 'Kant on Education, Anthropology, and Ethics'. In. ROTH, K.; SUPRENANT, C. W. (Ed.). **Kant on Education: interpretations and commentary**. New York: Routledge, 2012, p. 55-68.
- LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério: 2º Grau).
- LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. **A teoria kantiana das relações internacionais: pressupostos morais, jurídicos e políticos**. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.
- LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério: 2º Grau).
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 165.
- LOUDEN, Robert, 'Transformação total': Por que Kant não desistiu da educação. **Revista Studia Kantiana**, v. 21, n.3, 2016.
- MARÍAS, Julián. **História da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- NODARI, Paulo César. Educação e cultura da paz: à luz do esboço kantiano, À paz perpétua [Zum ewigen Frieden]: ainda é possível pensar uma cultura da paz? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 3, p.11-30, set. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewArticle/32>>. Acesso em: 08 de agosto 2018.
- PLATÃO. **A República**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. Educação e ética: relações e perspectivas. In: SILVA, Luiz Heron da. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.
- _____. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do humanismo a Kant**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1990, p. 65-92.
- _____. **História da filosofia 4: de Spinoza a Kant**. São Paulo: Paulus, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões**. Tradução: Wilson Lousada. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Emílio**. 3. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, Antônio F. A. História e estudos culturais: o materialismo cultural de Raymond Williams. **Ponta de Lança**, v. 4, n. 8, p. 37-44. abr./ out. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Luiz%20Paulo/Downloads/3079-8680-1-PB%20(8).pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

SILVA, Cláudia Maria Fidalgo da. Kant: uma educação para a humanidade. **Porto**, n. 33, p. 225-246, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3367-9320-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 02 ago. de 2018.

TREVISAN, Diego Kosbiau. O “sistema” da moral? Uma investigação sobre a Sistematicidade interna da Metafísica dos costumes de Kant. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 134, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/kr/v57n134/0100-512X-kr-57-134-0401.pdf>. ago. 2016, p. 401-419. Acesso em: 22 de jan. 2018.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Ética e Justiça: filosofar do agir humano. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 75, 1996.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

WOOD, Allen. “General introduction”. in: Practical Philosophy. **Cambridge**, Londres University Press, p. 21-24, 1996.

_____. **Kant**: introdução. Porto Alegre: Artmed, 2008.