



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

EDGARD BATISTA DE MORAES

EDUCAÇÃO PARA A MORALIDADE EM IMMANUEL KANT

CAMPINAS – SP

2021

EDGARD BATISTA DE MORAES

EDUCAÇÃO PARA A MORALIDADE EM IMMANUEL KANT

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO EDGARD BATISTA DE MORAES, E ORIENTADA PELO PROF. DR. RENÊ JOSÉ TRENTIN SILVEIRA.

CAMPINAS – SP

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M791e Moraes, Edgard Batista de, 1981-
Educação para a moralidade em Immanuel Kant / Edgard Batista de Moraes. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Renê José Trentin Silveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Kant, Immanuel, 1724-1804. 2. Educação. 3. Moralidade. 4. Humanidade. 5. Autonomia. I. Silveira, Renê José Trentin, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Education for morality in Immanuel Kant

Palavras-chave em inglês:

Kant, Immanuel, 1724-1804

Education

Morality

Humanity

Autonomy

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Renê José Trentin Silveira [Orientador]

Guilherme Marconi Germer

Natalia Maruyama Rougier

Data de defesa: 29-06-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-6226-4384>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6401772443068967>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO PARA A MORALIDADE EM IMMANUEL KANT

Autor: Edgard Batista de Moraes

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira

Prof. Dr. Guilherme Marconi Germer

Profa. Dra. Natalia Maruyama Rougier

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

*À Beatriz, minha filha.
Aos meus pais e irmãos.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Renê pela confiança depositada e pelas pacientes e inestimáveis orientações neste trabalho de pesquisa.

Aos professores Dr. Guilherme Marconi Germer e Dra. Natalia Maruyama por aceitarem prontamente participar da banca de defesa e pelo rigor nas suas considerações.

Aos docentes da Faculdade de Educação, Lalo Watanabe Minto, Fabiana de Cássia Rodrigues, Régis Henrique dos Reis Silva e Gabriela Tebet que, com dedicação e seriedade, enriqueceram e ampliaram o meu olhar sobre os problemas da educação.

Aos colegas da Faculdade de Educação, em especial, Ana, Larissa, Maycon e Rodolfo, pelo apoio nas horas mais difíceis.

Ao professor Dr. Erickson Cristiano dos Santos pelos inúmeros, dias e noites dedicados à leitura rigorosa de cada frase deste texto, discutindo cada uma delas, enriquecendo a pesquisa realizada.

RESUMO

Esta pesquisa trata da concepção de educação para a moralidade na perspectiva do filósofo alemão do século XVIII, Immanuel Kant. Partimos da análise de seu único texto pedagógico, intitulado *Sobre a Pedagogia*, sustentada por alguns dos conceitos centrais, como as noções de educação e formação. Procuramos, também, considerar alguns dos debates e propostas mais relevantes no campo educacional ocorridos na Idade Moderna, em especial as críticas crescentes aos modelos de ensino ditos tradicionais e mostrar a sintonia desses debates com as exigências políticas e sociais republicanas das sociedades e dos Estados nascentes, especialmente no século XVIII. Buscamos mostrar, em complementação, que vários conceitos presentes em outras obras do autor a respeito da filosofia moral, da antropologia e da filosofia da história dialogavam com as mudanças sociais e educacionais daquele período. Dessa forma, procuramos demonstrar os fundamentos filosóficos da perspectiva pedagógica kantiana sobre a moralidade e expor os principais conceitos que norteiam o tipo de educação que defendia: humanidade, cultura, trabalho, virtude, disciplina, liberdade, autonomia, maioridade e esclarecimento. Apresentamos, por fim, o modo como estes conceitos se articulam e sustentam a necessidade de uma educação para a moralidade, com respeito à dignidade da pessoa humana e que vise ao progresso gradativo da humanidade.

Palavras-chave: educação, moralidade, humanidade, autonomia, Kant.

ABSTRACT

This research deals with the idea of education for morality from the perspective of the 18th century German philosopher Immanuel Kant. We began by analyzing his sole pedagogical text, entitled *On Pedagogy*, supported by some of the central concepts, such as the notions of education and formation. We also seek to consider some of the most relevant debates and proposals in the educational field that took place in the Modern Age, especially the growing criticism to the so-called traditional teaching models, and to show the harmony of these debates with the republican political and social demands of the nascent societies and States, especially in the 18th century. We seek to show, as a complement, that certain concepts from the author's other works in moral philosophy, anthropology and philosophy of history dialogued with the social and educational changes of that period. In this way, we search to demonstrate the philosophical foundations of Kantian pedagogical perspective on morality and expose the main concepts that guide the type of education he advocated: humanity, culture, work, virtue, discipline, freedom, autonomy, majority and enlightenment. Finally, we present how these concepts articulate and support the necessity of an education for morality, that respects the dignity of the human person and aims at the gradual progress of humanity.

Keywords: education, morality, humanity, autonomy, Kant.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| I – KANT E A EDUCAÇÃO | 16 |
| 1. Breve contexto pedagógico moderno | 17 |
| 2. Influências e particularidades no pensamento pedagógico kantiano ... | 24 |
| 3. As ideias pedagógicas nos textos de Kant..... | 29 |
| 4. As divisões da educação e seus fins para a moralidade..... | 32 |
| 5. Organização e responsabilidade da educação: o público e o privado .. | 46 |
| 6. Educação física e educação prática | 54 |
| II – EDUCAÇÃO PARA A HUMANIDADE | 62 |
| 1. Breve glossário pedagógico de Kant | 62 |
| 2. A formação da cultura | 71 |
| 3. O trabalho na formação escolar | 85 |
| 4. A formação do caráter | 90 |
| 5. O ensino da virtude..... | 101 |
| III – EDUCAÇÃO: O CAMINHO DA NATUREZA À MORALIDADE | 113 |
| 1. Natureza humana e estado de natureza..... | 113 |
| 2. Disposições para o bem e a propensão para o mal no ser humano ... | 117 |
| 3. Racionalidade da natureza, da história e da educação | 123 |
| 4. Educação, disciplina e liberdade..... | 128 |
| 5. Moralidade e autonomia: o fim último da educação | 141 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 150 |
| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | 158 |

INTRODUÇÃO

O objeto dessa pesquisa refere-se à perspectiva pedagógica e filosófica de Immanuel Kant acerca da educação para a moralidade. Essa perspectiva se insere numa vasta gama de intenções acerca da finalidade da educação, cuja materialidade e teorização encontram-se na história da civilização ocidental. Em alguma medida, a moral ou a preocupação com a manutenção dos valores construídos por uma determinada sociedade está intimamente presente no caráter das culturas. Entretanto, devemos nos perguntar se Kant defendia tão somente as características morais próprias da sua cultura ou se entendia a moralidade como um aspecto inerente e necessário aos modos como as culturas constituem a humanidade.

O pensamento de Kant a respeito da educação, vinculado diretamente às suas concepções morais, culturais e políticas, herda os modos de pensar e de conceber a humanidade próprios da cultura ocidental. No âmbito dessa cultura, os primeiros indícios de uma abstração sobre o problema da educação podem ser encontrados nos gregos antigos. Estes percebiam a relação da formação da humanidade no indivíduo com o aperfeiçoamento da sua cultura. Isso significa que foram eles a iniciar a busca por uma ideia de formação de ser humano que alcançasse a sua dignidade enquanto um ser particular em meio a outros seres. Portanto, essa ideia não está desvinculada dos antecedentes culturais de Kant e pode evidenciar uma continuação de um dos problemas das pólis gregas: “teria sido possível a aspiração do indivíduo ao valor máximo que os tempos modernos lhe reconheceram, sem o sentimento grego da dignidade humana?” (JAEGER, 1995, p.10).

A separação entre a cultura grega e a alemã de Kant não impede a sua aproximação concernente à preocupação educativa. Para o alemão Jaeger (1995, p.13), por exemplo, a formação, *Bildung*, pode ser considerada uma busca pela virtude semelhante àquela dos gregos antigos: “A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico”, qual seja, pensar a educação como forma de imersão em todos os aspectos do ser humano. Esse conceito particular dos alemães invoca grandes discussões e modificou-se desde meados do século XVIII (BOLLE, 1997), mantendo-se presente no ideal de humanidade nas questões pedagógicas e culturais.

A relação entre as concepções de formação das duas culturas mostra que a defesa da educação para a moralidade em Kant tem suas raízes históricas e filosóficas nos gregos e ao mesmo tempo nos indica que a moral não pode ser desvinculada das questões sobre a educação. Possivelmente uma das principais heranças dos gregos para a posteridade foi a ideia de *humano integral*, ou seja, de busca pela plena humanização. Nessa medida, a educação para a moralidade transcende a ideia de uma formação individual. A *Bildung*, por essa razão, ao visar à natureza humana plenamente desenvolvida no indivíduo, tem como consequência necessária a *Aufklärung*, ou seja, “a saída do homem de sua menoridade” (KANT, 1985b, p.100), da condição de dependência moral e até mesmo intelectual e política.

O ideal de indivíduo, de acordo com a ideia de perfeição humana e preparação para a continuidade e dinâmica sociais se transformou junto à história ocidental desde os gregos antigos. Primeiramente, para estes, a *arete*, excelência, estava intimamente ligada aos ideais aristocratas. Em Atenas, somou-se a esse ideal a preparação para a vida política. De modo menos radical, na cultura helenístico-romana, ainda que com um certo cosmopolitismo decorrente da expansão territorial e dominação macedônicas, houve um declínio da ideia de formação política: “O fim que grande parte das filosofias helenísticas tinham em vista era substancialmente idêntico: o de garantir ao homem a tranquilidade do espírito. Mas as vias que elas apontavam para atingir tal fim eram diversas.” (ABBAGNANO, 1981, p.127).

Com a efetivação da cultura cristã, a educação voltou-se ao aspecto religioso e clerical. Nessa orientação, os ideais de perfeição humana e a preparação para a responsabilidade e a participação política e cultural foram completamente suspensos. O período medieval tornou a educação desvinculada da vida material e terrena, rejeitou a formalização universal e estagnou a educação de modo semelhante à estagnação hierárquica comum àquelas sociedades, cujos traços iniciais surgem na Patrística. Nela, “a orientação da cultura medieval” consistiu na concentração “sobre os aspectos espirituais do homem, ignorando e descuidando os considerados como terrenos, materiais ou práticos.” (ABBAGNANO, 1981, p.166).

A educação humanística do Renascimento teria sido uma tentativa bem-sucedida de oposição à educação medieval – parcial e limitante. Além disso, na Idade Média, não restaram instituições de educação laicas. No Renascimento, houve o movimento de esforço de passagem para uma educação mais livre, primeiro pelos

interesses laicos, científicos e filosóficos e depois pelo declínio da Escolástica e o problema da separação entre fé e razão. Soma-se a isso, o movimento de reestruturação social em decorrência das transformações na economia, do advento das cidades e da ascensão da burguesia, fatores que atingiram seu ápice no século XVIII, a Idade das Revoluções¹.

A perspectiva formativa do Renascimento está ancorada na noção de humanidade respaldada pelo retorno aos clássicos gregos e à sua continuidade. Essa forma de pensar a educação, no entanto, se diferencia da noção kantiana de educação plena. O que pode-se observar é que a educação para Kant não consiste em simples retorno aos clássicos gregos como instrumento de superação à inércia medieval mas pretende dar continuidade à ideia humanista de sujeito da própria história, desta vez fundamentada em ideais essencialmente do seu tempo – burgueses e republicanos.

Esse período, o século XVIII, alimentado pelo desejo de liberdades, está na base da ideia de esclarecimento ou ilustração, da qual Kant é sempre lembrado como o representante por excelência². Se, por um lado, no século XVIII, houve a tentativa de superar a educação medieval, por outro lado, a universalização que defendia, em alguma medida, poderia significar uniformizar o ensino, incluindo a transformação gradativa da educação dos mais pobres.

A educação no pensamento kantiano se insere no movimento histórico moderno de reestruturação dos Estados, movido pelas mudanças econômicas e sociais das estruturas hierárquicas de poder. Esta pesquisa, não trata de afirmar, observando o pensamento de Kant, que tais mudanças correspondam a algum tipo de progresso mas que devem ser entendidas como parte das questões que motivaram o autor a desenvolver seu pensamento filosófico sobre a educação. Entretanto, parcela importante do que expôs sobre esse assunto deve-se aos estudos aos quais dedicou toda sua vida: a filosofia.

Nesse caminho, a pesquisa procura inserir o pensamento de Kant em um contexto de debates sobre a educação no seu tempo e, em seguida, de forma mais

¹ “(...) a Idade das Revoluções, como o tempo da emancipação, como a base histórica que depura e legitima as diferenças” (CAMBI, 1999, p.39).

² “O Iluminismo coloca-se, assim, como uma exigência crítica radical em face seja de que posição tradicional for e tenta propor *ex novo* todos os problemas perante o tribunal da razão. Neste sentido pode dizer-se que o Iluminismo encontra a sua máxima expressão na obra de Kant.” (ABBAGNANO, 1981, p.446).

concentrada, busca mostrar os fundamentos filosóficos do seu pensamento pedagógico e, mais importante, compreender a razão de sua defesa da moralidade como fim último da educação. Para tanto, dividimos a pesquisa em três partes principais, que referem-se a cada um dos capítulos da presente dissertação.

Para auxiliar o caminho investigativo sobre o fim último da educação e os fundamentos da pedagogia, de acordo com as reflexões kantianas presentes em *Sobre a Pedagogia* (2002), elaboramos quatro questões: *O que podemos saber sobre a educação*; *O que a educação deve fazer*; *O que podemos saber sobre a natureza humana* e, por fim, *O que nos é permitido esperar da educação*. Estas não são questões explicitamente sistematizadas por Kant³ no seu texto pedagógico mas decorrem das suas preocupações e coincidem com a estrutura da educação mais frequentemente exposta e desenvolvida por ele. Assim, no primeiro capítulo, buscamos responder à primeira questão. No segundo capítulo, à segunda. As respostas à terceira e à quarta questões são desenvolvidas no terceiro capítulo.

No capítulo primeiro levantamos algumas referências históricas, institucionais e intelectuais, as quais podem se aproximar das principais questões enfrentadas por Kant a respeito dos temas da educação e da pedagogia. Nesse sentido, para conhecer o que desejamos estudar sobre a educação do ponto de vista kantiano, buscamos primeiramente mostrar que o filósofo partiu de discussões e problemas educacionais próprios do seu tempo e lugar. Em seguida, apresentamos as principais referências das suas ideias pedagógicas – Basedow e Rousseau. Por fim, mostramos que o contexto e as principais referências influenciadoras de Kant o levaram a defender um tipo específico de educação – a pública, representada pelos Institutos de educação – e a organizar as suas preleções sobre pedagogia, cuja consequência foi a elaboração do seu único texto essencialmente pedagógico.

No capítulo segundo pretendemos mostrar o que a educação deve fazer. Em outras palavras, o tipo de humanidade a ser almejado pela formação educacional. A humanidade, segundo esse pensamento, é a condição fundamental para civilizar o educando e, ao mesmo tempo, oferecer as condições ideais para sua moralidade e atuação no mundo, com autonomia e esclarecimento. Por essa razão, procuramos

³ Essas questões inspiram-se nas três famosas perguntas da *Crítica da razão pura* (1994, p.639) a respeito dos interesses que a razão pura e a razão prática se concentram: “1) Que posso saber? 2) Que devo fazer? 3) Que me é permitido esperar?”.

apresentar como compõe-se a humanidade na perspectiva de Kant, a partir das próprias exigências apresentadas no seu pequeno texto pedagógico. As partes componentes da humanidade em Kant se resumem à formação do caráter, da cultura, para o trabalho e para a virtude. Em suma, a formação da humanidade na criança respeita o cultivo das suas capacidades corporais e intelectuais, por meio de práticas adequadas, entre elas, o trabalho e formar nela um caráter virtuoso. Essas seriam, na visão kantiana, as condições para a atuação no mundo social e civil mas também condições prementes para a efetivação da moralidade.

No terceiro capítulo pretendemos demonstrar o modo como Kant entende o fim último da educação de acordo com sua concepção filosófica de destinação do ser humano. Para Kant, todos os seres cumprem a sua destinação e o ser humano, nesse sentido, por natureza, também o faz. No entanto, as determinações para esse fim não partem exclusivamente da natureza animal e biológica, porque a destinação humana é uma construção dos próprios seres humanos. Assim, buscamos mostrar como o ser humano promove a sua destinação. Para Kant, o fim último da humanidade é mediado por um processo racional de descoberta da natureza humana, e por formas de elevação ao estágio de autodeterminação da própria destinação. Esse processo pedagógico, como esperamos mostrar, dependeria da relação entre disciplina e liberdade. Tal processo, a Pedagogia, está em sintonia com a moralidade, pois seria esta a diferença fundamental da animalidade para a humanidade. Seguindo este pensamento, podemos dizer que o desenvolvimento da moralidade permitiria trazer a humanidade e a consciência ao sujeito a respeito da sua particularidade enquanto causa da própria destinação e história. Essa condição refere-se à autonomia ou autodeterminação, pois somente com o exercício racional de superação da natureza animal, poderíamos, segundo o filósofo alemão, progredir enquanto espécie.

A metodologia predominante nesta pesquisa caracteriza-se pela leitura rigorosa do texto *Sobre a Pedagogia* e de obras estritamente filosóficas de Kant. O objetivo, em primeiro lugar, foi trazer os conceitos anunciados por ele no seu pequeno texto de pedagogia e buscar, nas fontes filosóficas do autor, esclarecer a função da moralidade para a efetivação da humanidade e o progresso da espécie humana. Buscamos, ainda, dialogar sobre o tema central – educação para a moralidade – com comentadores que versam sobre este assunto e também sobre outros aspectos do pensamento kantiano que dão suporte teórico à discussão pedagógica.

Por último, as relações históricas nesta pesquisa, ainda que menos decisivas, tiveram relevância. Buscamos aprofundá-las o suficiente para compreender quais problemas pedagógicos Kant se propôs a debater. A pesquisa objetiva buscar nas discussões filosóficas e pedagógicas contemporâneas a Kant os vínculos que guardam entre si e, assim, ampliar a reflexão e a compreensão sobre o tema proposto nesta dissertação.

Nessa medida, os resultados desta pesquisa buscam apresentar as raízes das discussões sobre a educação na perspectiva de Kant – as influências diretas e as questões prementes do seu tempo, a partir do texto pedagógico e ampliadas pelos pensamentos contidos nas obras filosóficas do autor. Além disso, mostrar que a concepção kantiana de educação, pública e experimental, defende a fundamentação de uma pedagogia amparada em estudos racionais sobre a natureza humana, a sociedade, os seus processos de desenvolvimento e com respeito à dignidade humana. Entendemos também que, de acordo com o filósofo, a educação deve se esforçar para elevar a criança, integralmente, à humanidade: o cultivo das suas capacidades e a formação de um caráter virtuoso. Essa condição permitirá, por fim, fazer do educando um indivíduo livre e autônomo, capaz de participar da vida coletiva, avançar e superar as dificuldades da geração que o antecedeu, prevendo a cosmopolitização das relações humanas a partir de princípios universais. Isso, para Kant, pode ocorrer desde que a educação vise à moralidade.

I – KANT E A EDUCAÇÃO

Este capítulo apresentará alguns aspectos mais fundamentais do contexto histórico, político e filosófico da Idade Moderna, em particular na segunda metade do século XVIII, concomitantemente às possíveis relações com as principais ideias pedagógicas e educacionais de Kant. Partimos da investigação de dois elementos importantes para a construção do seu pensamento pedagógico. Buscamos, em primeiro lugar, identificar a origem das suas ideias, em diálogo com as de outros pensadores e, em seguida, identificar as iniciativas concretas para a transformação da educação daquele período. Objetivamos com essa abordagem compreender suas propostas a respeito das divisões, da estrutura e da organização da educação nas dimensões institucional e estatal e de como se vinculam à defesa da educação para a moralidade. Em síntese, iniciamos pelo todo, do contexto geral, para chegar ao particular, as concepções de Kant sobre a educação.

O propósito de apresentar um breve contexto do pensamento e de casos concretos diretamente ligados à educação na modernidade, e essencialmente dentro do movimento iluminista, consiste em compreender o fio condutor das principais discussões, reivindicações e propostas que se conectam com as exigências e perspectivas educacionais e pedagógicas de Kant. Ao mesmo tempo, nos permite evidenciar as particularidades do pensamento kantiano referentes à moralidade na educação e às suas propriedades formativas. Pretendemos identificar os fatores que transcendem o embate entre os defensores da laicidade, gratuidade, universalização e estatização do ensino com os conservadores defensores do ensino tradicionalista (do período), cristão e centralizado nas instituições religiosas. A caminho do objeto particular dessa parte da pesquisa, indicamos as características iluministas presentes porém ao mesmo tempo afastadas da realidade alemã na segunda metade do século XVIII e o modo como repercutem nas ideias pedagógicas de Kant.

Para finalizar o capítulo, mostramos as divisões da educação propostas por Kant. Tentamos entender em que medida as suas concepções educacionais e pedagógicas e a noção de finalidade da educação estão em diálogo com as concepções modernas. Em vista disso, podemos compreender a sua posição particular sobre a pedagogia e a relação com a sua obra. Por fim, buscamos identificar a proposta de uma educação para a moralidade. Desta maneira, avaliamos melhor as

origens e a autenticidade do pensamento kantiano concernentes às questões do campo da educação.

1. Breve contexto pedagógico moderno

As pesquisas na área da educação mostram que a pedagogia como ciência ou estudo autônomo e especializado voltado, sobretudo, à escola se constitui apenas no século XIX (CAMBI, 1999). Por isso, a pedagogia em toda a Modernidade⁴ ainda se apresenta associada a outros saberes e pouco sistemática, se comparada à forma contemporânea. Isso condiz também com o pensamento de alguns teóricos contemporâneos de Kant, como Rousseau⁵ e Basedow⁶ que se destacaram nos estudos sobre a educação e a pedagogia. Também podemos citar nessa linha Comenius⁷. Deste modo, a investigação sobre as ideias pedagógicas modernas e iluministas deve observar e considerar as suas particularidades históricas. Portanto, qual a razão para se investigar as questões centrais da modernidade no campo da educação e de conhecer as suas correntes filosóficas e pedagógicas mais influentes?

A Modernidade foi palco de intensas transformações sociais e por isso denominada por Cambi (1999) de Idade das Revoluções. Como é comum aos períodos de intensas mudanças na forma de pensar, houve grandes esforços para reorganizar as estruturas, os conhecimentos e o poder. Iniciaremos, destacando a ruptura da Modernidade com a Idade Média. Suas reivindicações, talvez em parte inacabadas, referem-se às liberdades e à emancipação da humanidade e contra os

⁴ A Modernidade não tem uma definição precisa. Segundo Cambi (1999, p.195), este é um debate “bastante aceso e complexo”. Ele a considera um ciclo que se inicia com o fim do “Quatrocentos”, que seja “talvez ainda inconcluso”. As características principais da modernidade, que se configuram em torno da ruptura com a Idade Média, alicerçadas, principalmente, no campo político, econômico, científico e cultural se resumem em: desmembramento das forças dominantes; a força das individualidades, das liberdades e de negação das autoridades; a separação entre o religioso e o laico; e o nascimento dos Estados.

⁵ Genebrino, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos expoentes do Iluminismo francês. Dedicou-se a diversos temas, mas foi nas questões políticas, sociais e pedagógicas que seu pensamento causou maior fervor. Pelas ideias presentes na obra *Emílio ou da Educação* (1995), é considerado por Cambi (1999) o pai da pedagogia contemporânea.

⁶ Johann Bernhard Basedow (1723-1790) foi o intelectual mais concretamente ativo e próximo de Kant nas questões educacionais. Desenvolveu um material pedagógico para escolas – o *Livro Elementar* (1770-1774) –, fundou o Instituto Filantrópico em Dessau e apresentou suas mais importantes ideias pedagógicas, fiéis ao iluminismo, entre 1771-1780, no ensaio *Educação do gênero humano*. Kant teceu diversas considerações elogiosas aos esforços pedagógicos de Basedow para superar os problemas da educação tradicional (CAMBI, 1999).

⁷ Jan Amos Komensky (1592-1670), nascido na Morávia, desenvolveu uma pedagogia de caráter universal. Dentre suas obras principais está a *Didacta Magna* (2001).

poderes absolutos e verticais fortemente enraizados. Para compreender estas rupturas, investigaremos suas ideias e pensamentos desenvolvidos durante os processos de transformação social, política, cultural e ideológica.

A educação, por sua vez, também é um objeto rico de possibilidades para a compreensão das questões históricas e filosóficas a respeito da formação da maneira de pensar e agir dos seres humanos. Ressaltamos, também, a intensa influência dos ideais iluministas e o seu empreendimento na formação, constituição e organização dos Estados modernos.

O fortalecimento dos Estados nascentes na Modernidade desempenhou papel fundamental para as principais reivindicações no campo da educação e do ensino. O ponto marcante da relação entre educação e Estado foi o esforço gradativo deste pelo controle da instrução contra o domínio exercido por séculos pelas instituições religiosas. A vertente mais influente, a católica, era representada na Europa e em toda a sua extensão colonial, pelos jesuítas⁸.

A busca pelo controle do ensino representou uma das marcas mais profundas de ruptura com as formas de vida medieval. De um lado, as iniciativas e propostas para formar uma sociedade com novos valores civis, morais e políticos. De outro, o esforço de conservação das tradicionais e hierárquicas formas de organização social, de pensamento e vida, com traços medievais ainda não totalmente superados. Para os primeiros, principalmente durante e após o empreendimento iluminista de emancipação social e política, isso significava não apenas a reorganização dos saberes, mas também, por coerência, a reorganização social e política. A partir dessa premissa, o que se desejava era um novo modo de controle e de centralização das relações de poder. E, para os segundos, o que se objetivava era a manutenção do poder, ainda que tentassem se adequar às mudanças sociais, culturais e econômicas

⁸ A Companhia de Jesus foi possivelmente a responsável pela principal organização educativa da Idade Moderna. Contava com inúmeros colégios e universidades. Apesar de muito combatida no século XVIII, “desenvolve”, segundo Cambi (1999, p.260), “um sistema orgânico de instrução que se afirma de maneira expansiva em escala mundial e lança os fundamentos da escola moderna, laica e estatal”. Pode-se dizer, que a “fundação da Ordem dos Jesuítas [...] foi o primeiro acto importante” da Contra-Reforma (ABBAGNANO, 1981, p.313). Espalhou-se por países europeus e muitas colônias. De acordo com Padre Leonel Franca S.J. (1952), tem suas primeiras experiências em Goa em 1543 e, em 1548, instalou seu “primeiro grande colégio” em Messina. Seu fim data de 1773. O fundador responsável foi Inácio de Loiola (1491-1556). A importância da Companhia de Jesus se deve principalmente à sua capacidade de organização e, parte disso, ao método de ensino e de estudos conhecido como *Ratio Studiorum*, cuja função era sistematizar, padronizar e uniformizar o ensino. A *Ratio Studiorum*, depois de muitos anos de elaboração, teve sua redação definitiva em 1599.

visíveis e inevitáveis, despertados mais claramente pelos movimentos reformistas cristãos no Renascimento⁹.

O Iluminismo, ponto mais alto da Modernidade até o século XVIII, pretendeu superar, também, algumas características da própria Modernidade nascente – o Humanismo. Segundo Manacorda (1989, p.235), “o iluminismo põe definitivamente em crise o humanismo”. Esse autor acrescenta que

Do humanismo, nem o antigo patrimônio cultural aparece como exclusivo e suficiente, a partir do momento em que nasce e se define a ciência moderna, nem o latim como língua universal aparece mais adequado aos usos e às exigências do mundo moderno, a partir do momento em que as grandes línguas nacionais se consolidam e algumas delas já se impõem no uso internacional. (p.236).

A educação, adequada à Modernidade iluminista, enraizando-se no imaginário dos indivíduos e presente nas mudanças significativas de alguns Estados, buscou, de algum modo, se distanciar das concepções cristãs, se sobrepor ao humanismo e se adequar às mudanças relativas à produção econômica. Tem-se, nesse período, a forte influência da ciência moderna e a valorização das línguas nativas, com o abandono gradativo do latim nas escolas.

Para Cassirer (1991, p.24-25), no século XVII, o esforço dos filósofos era o de estabelecer verdades, das quais se deduzisse todo o conhecimento. Sua principal referência foi Descartes, sendo visível essa forma de condução filosófica também em Malebranche, Leibniz e Spinoza. Por sua vez,

A era do Iluminismo não outorga esse ideal de pensamento às doutrinas filosóficas do passado; prefere formá-lo tomando por exemplo a física contemporânea, cujo modelo tem sobre os olhos. Em vez do *Discurso do Método* de Descartes, apóia-se nas *Regulae philosophandi* de Newton para resolver o problema central do método da filosofia. [...] A via newtoniana não é a da dedução pura mas a da análise (CASSIRER, 1991, p.24-25).

Essa constatação demonstra a dificuldade em se tentar homogeneizar o pensamento na Idade Moderna. Delimitar todo esse período e todas as filosofias no mesmo espectro dificulta a compreensão da distinção de cada pensamento. Desse ponto de

⁹ A Companhia de Jesus, como mostramos na nota anterior, surge neste período, e deve ser, portanto, lembrada como parte do movimento humanista. Seu ensino trouxe inovações como a separação das crianças dos adultos e a ginástica como parte do currículo. Para compreender melhor a inserção dos jogos e da ginástica no ensino jesuítico, ver Àries (1981). No entanto, segundo Abbagnano (1981, p.317), “Falar de ‘escola humanística’ no clima da Contra-Reforma é, todavia, impróprio”.

vista, por exemplo, Descartes e Kant não podem ser entendidos como pensadores que compartilham dos mesmos interesses e visões filosóficas, e, sobretudo, da mesma concepção de indivíduo e sujeito. Kant tinha ciência das discussões filosóficas e científicas do século XVII e XVIII¹⁰ e, assim, ingressava em outra ordem de discussões e de problemas históricos, políticos e sociais. Em apenas um exemplo, vemos que o sujeito para Descartes se refere ao conhecimento, enquanto, para Kant, se refere também à moralidade.

Sobre as mudanças exigidas nas formas de vida condicionadas pelas necessidades de reestruturação econômica e social, Manacorda (1989, p.249) afirma:

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problemas dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das assembleias representativas.

E mostra que, concomitantemente, o “duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas”. Nessa perspectiva, podemos entender de que maneira a valorização das línguas nativas, as teorias contratualistas e a ciência moderna inspiraram diretamente o movimento iluminista na sua campanha pela mudança no controle dos Estados e do ensino.

A realização do projeto moderno de educação exigiu a defesa da universalização do ensino e um novo tipo de humanização. Mesmo não havendo uma uniformidade teórica, este projeto representou para os iluministas uma causa comum:

Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os

¹⁰ Um exemplo marcante da dependência de outras teorias para o pensamento de Kant está na sua afirmação, a qual diz ter sido despertado do “sono dogmático” pelo pensamento do filósofo escocês David Hume (1711-1776). Este proporcionou a Kant um novo caminho para a crítica da metafísica e da possibilidade de conhecimento a priori da razão: “Admito sem hesitar: a recordação de David Hume foi exatamente aquilo que, há muitos anos, primeiro interrompeu meu sono dogmático e deu uma direção completamente diversa às minhas investigações no campo da filosofia especulativa. [...] Quando se parte de um pensamento bem fundamentado embora ainda não desenvolvido que alguém nos legou, pode-se muito bem esperar, por meio de uma reflexão continuada, levá-lo mais longe do que o homem sagaz a quem se deve agradecer pelo primeiro lampejo de luz.” (KANT, 2014, p.28).

novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal. (MANACORDA,1989, p.236).

Esses traços da Modernidade, em especial do Iluminismo, se justificam pela divulgação de ideias e iniciativas políticas e institucionais voltadas para o projeto da escola estatal, laica e pública.

Na França, temos alguns exemplos de iniciativas e tentativas de reorganização do ensino no século XVIII, que podemos notar em pensadores, textos e documentos da época. É possível destacar as iniciativas, contra os jesuítas e em favor da educação dirigida pelo Estado, de Louis René de La Chalotais (1701-1785), que escreveu em 1763 um estudo intitulado *Ensaio de educação nacional*, mas sem defender a educação democrática e universal. Talleyrand (1754-1838), entre 1789 e 1791, defendeu a instrução universal básica e elementar pública e gratuita. Condorcet (1743-1794), quando exerceu o cargo de secretário da Assembleia Legislativa, apresentou seu *Relatório sobre a educação pública*, em 21 de abril de 1792, aprovado em 17 de agosto daquele ano. Além de pública e universal, defendia que a educação fosse também gratuita e radicalmente laica. Os jacobinos e os girondinos também propuseram, na Convenção Nacional de 1793, uma educação universal por entendê-la como uma necessidade de todos e responsabilidade da sociedade. Cabe lembrar que, além destas iniciativas, participaram desse debate Voltaire (1694-1778) e os enciclopedistas, como Denis Diderot (1713-1784) e Jean Rond D'Alembert (1717-1783). Diderot chegou a delinear “um plano de estudos orgânico e renovado para Catarina da Rússia, no seu *Plano de uma universidade para o governo da Rússia*, de 1775-1776.” (CAMBI, 1999, p.337).

Em vista do exposto, em que posição se situam, na Europa e na Alemanha, o pensamento kantiano e, mais especificamente, suas ideias pedagógicas?

As iniciativas apresentadas anteriormente não têm reflexo similar na Alemanha¹¹ do século XVIII. De acordo com Oliveira (2004, p.453), na época dos

¹¹ Adotamos Alemanha em vez de Prússia para referirmo-nos ao Estado a que pertencia Kant pois pretendemos relacioná-lo mais à cultura do que ao território a que pertenceu. Königsberg, por exemplo, cidade portuária na qual Kant viveu por toda a vida, se localiza na cidade de Kaliningrado, hoje pertencente à Rússia, que, segundo WOOD (2006), foi dela varrida a população alemã em decorrência da Segunda Guerra mundial com os bombardeios e em seguida com a invasão stalinista em 1945. Segundo (DURANT, 19??, p.510), “no século XVIII a Alemanha não era uma nação, porém uma federação indefinida, constituída de estados quase independentes”, os quais “tinham linguagem, literatura e artes comuns, diferindo porém em costumes, vestuário, moeda e religião”.

escritos *Sobre a Pedagogia*, Kant está ciente da distância concreta em que a Alemanha se encontra dos ideais iluministas. Ainda assim, a pedagogia kantiana é uma fiel representante teórica do século XVIII, segundo Cambi (1999), e pode ser observada nos seus temas principais, tais como: dever, razão, direito, lei moral etc. Apesar das diferenças, o ideário era comum.

O contemporâneo de Kant que melhor representa as ideias educacionais e pedagógicas iluministas na Alemanha é Johann Bernhard Basedow (1723-1790). Este também defendia o ensino estatal e laico. Para ele o objetivo da educação era a formação para o bem civil (MANACORDA, 1989, p.245). Segundo Cambi (1999), a influência de Basedow nas ideias pedagógicas de Kant verifica-se, justamente, na forma de pensar a estrutura educacional e na formação de docentes. Possivelmente, faça parte dessa estrutura a defesa da escola pública. Louden (2016, p.5), em acréscimo, entende que Kant tem uma linguagem marcante quando defende “o tipo de mudança fundamental necessária nas escolas” e que essa posição justifica-se, por volta de 1770, quando escreve sua defesa do ensino público por meio do apoio à escola filantrópica e experimental de Basedow em Dessau. O mesmo ocorre no seu texto pedagógico, quando se refere diretamente a esta escola. Kant destaca o erro comum da defesa de instituições escolares que não se baseiam nas experiências:

Crê-se geralmente que não é preciso fazer experiência em assuntos educacionais e que se pode julgar unicamente com a razão se uma coisa será boa ou má. Quanto a isso, erra-se muito e a experiência nos ensina que as nossas tentativas produziram de fato resultados opostos àqueles que esperávamos. Vê-se, pois, que, sendo nesse assunto necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação. A única escola experimental que até agora começou de algum modo a trilhar esse caminho foi o Instituto de Dessau. Apesar dos muitos defeitos que se lhe podem assacar, defeitos que se encontram em todas as obras pioneiras, cabe-lhe essa glória: ele não cessou de fazer novas tentativas. De certo modo, essa foi a única escola em que os mestres tiveram a liberdade de trabalhar segundo seus próprios métodos e intentos, e na qual tiveram unidos entre si e mantiveram relações com todos os sábios da Alemanha. (KANT, 2002, p.29).

Nesse texto, Kant aproveita para lembrar a necessidade da participação de pessoas particulares nas experiências pedagógicas¹² de sua época, mais especificamente, ele defende a ajuda dos “grandes”:

¹² Uma demonstração explícita da importância da ajuda de particulares está exposta na sua defesa pública do “modo de ensinar” realizado pelo Instituto de Basedow: “este singular método de ter em curto

Se pelo menos fosse feita uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muitos, isso solucionaria a questão de saber até onde o homem pode chegar por esse caminho. Uma coisa, porém, tão digna de observação para uma mente especulativa quanto triste para um amigo da humanidade é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação, para fazer avançar algum passo em direção à perfeição da natureza humana. (KANT, 2002, p.15).

Podemos interpretar os “grandes” como os ricos, dos quais se esperaria benevolência e ilustração. Temos, nessa defesa, aspectos coerentes com o problema da direção da educação e com a ideia de natureza humana, presentes no pensamento de Rousseau. Este, diz Kant (2009, p.221),

supunha que o homem é bom por *natureza* (como ela se deixa transmitir); porém de um modo negativo, quer dizer, ele não é deliberadamente mau, mas apenas pelo risco de ser contaminado e corrompido por maus exemplos ou guias ineptos. Mas porque para isso são por sua vez necessários homens *bons*, que precisaram eles mesmos ser educados e dos quais não existe nenhum que não tenha em si perversidade (inata ou adquirida), o problema da educação moral de nossa *espécie* permanece sem solução, não meramente quanto ao grau, mas quanto à qualidade do princípio, porque nela uma má propensão inata pode ser muito bem censurada e mesmo até refreada, mas não exterminada pela razão humana universal.

Essa preocupação de Kant se refere a um dos problemas mais difíceis da educação e consiste no caráter do educador, de ser um “homem bom”. Essa posição estende-se a uma condição mais ampla. Em outras palavras, o que o professor representaria na dimensão institucional e na sua prática docente, os grandes seriam na dimensão social.

Em seu texto *Conflito das Faculdades*, Kant (1993b, p.111) volta a defender a ajuda dos grandes para o bem do progresso humano. Segundo o filósofo, o progresso para o melhor não deve começar de baixo para cima, mas de cima para baixo. E o êxito da educação segue a mesma ordem.

Deve-se ressaltar que Kant encontrava-se enredado por uma atmosfera pedagógica de mudança e melhoria da instituição escolar. Na trilha do que já estava em curso – o aumento do envolvimento do Estado nessa área – Kant entendia que a educação pública dependia da maior responsabilização do Estado: “ele defende uma

espaço de tempo boas escolas em toda parte parece particularmente demandar uma ilimitada atenção e generosa assistência de ricos benfeitores.” (KANT, 2019, p.376).

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). No entanto, pragmaticamente, como veremos mais adiante, Kant (2002, p.24) não acreditava, naquele momento, que um projeto educacional de governo amparado e financiado pelo príncipe elevasse as experiências na educação.

As características das iniciativas iluministas e de Basedow no campo educacional apresentadas até aqui parecem suficientes para permitir o entendimento da relação entre aquelas circunstâncias históricas, os ideais iluministas e o pensamento pedagógico kantiano. Podemos inferir que as iniciativas concretas de transformação da educação na Alemanha de Kant não foram as condições exclusivas para a constituição das suas concepções pedagógicas e educacionais, mas, sem dúvida, foram significativas. Mais do que a influência das iniciativas políticas, suas ideias representam as exigências do ideal iluminista. Em outras palavras, suas posições sobre a educação não estavam circunscritas apenas às questões iminentes e regionais.

2. Influências e particularidades no pensamento pedagógico kantiano

A presença marcante de Basedow nas questões concretas e contemporâneas do ensino em Kant levou-o a fazer da educação uma das atividades por meio da qual pudesse exercer (conforme uma de suas categorias de cunho político e moral) o uso público da razão. Entretanto, sua preocupação com as questões mais profundas da pedagogia foi marcada mais intensamente por Rousseau. Sabe-se que, anterior às primeiras preleções de Kant sobre esse tema, este já teria tomado conhecimento das ideias pedagógicas de Rousseau possivelmente há, pelo menos, dezessete anos¹³. Soma-se a isso seu posicionamento concordante com o genebrino acerca da falência e da crise da educação na Europa (CAMBI, 1999, p.361).

A inspiração pedagógica despertada por Rousseau não ocorreu sem se deixar influenciar por suas próprias ideias morais. *Emílio* de Rousseau, publicado em 1762, era tido por Kant como muito mais que um texto pedagógico. A esse respeito, Schneewind (2005, p. 532) aponta que o vigário saboiano, presente na referida obra,

¹³ Segundo os estudos feitos por Santos (2019, p.123), “dezembro de 1759 é atualmente considerada a data mais antiga em que Kant teria tomado consciência da existência de Rousseau”.

levou Kant a abandonar a moralidade intelectualista inspirada em Christian Wolff (1679-1754), para o qual a função do filósofo é “educar as pessoas comuns para a moralidade¹⁴”. Podemos constatar o exposto em algumas passagens extraídas das *Notas*¹⁵ de Kant referentes ao seu texto *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Em uma das anotações, o filósofo mostrava-se convencido quanto à concepção moral de Rousseau: “Somente o ensinamento do Sr. Rousseau pode convencer que nem mesmo o filósofo mais ilustrado, com o seu conhecimento honesto e sem a ajuda da religião, mantém-se melhor do que o homem comum.” (KANT apud SCHNEEWIND, 2005, p.532). O respeito à posição moral das pessoas comuns é o início da influência moral e pedagógica do genebrino sobre o alemão.

Em relação à pedagogia propriamente dita, Kant e Rousseau concordam, a princípio e genericamente, em relação a dois momentos da vida do educando: a infância e a preparação para a vida adulta. Em relação ao conceito moderno de infância (DALBOSCO, 2011, p.102) ou, conforme Cambi (1999, p.361), especificamente à primeira infância, há uma tendência entre os filósofos em concordar com “um certo naturalismo”. Isto significa que, para Rousseau e Kant, a educação deve considerar a criança primeiramente como corpo sensível e evitar – educação negativa – que se incutam os vícios. Nesse sentido podem ser consideradas concepções de educação natural e negativa¹⁶. Marcam, também, categoricamente, o entendimento – iniciado no Renascimento (GHIRALDELLI, 1997) – de que crianças e adultos têm naturezas distintas.

A constatação da referência teórica de Rousseau na pedagogia de Kant não é contraditória, mesmo considerando que, do ponto de vista moral, a centralidade está no sentimento para o primeiro e na razão para segundo, pois ambas as teorias pedagógicas são centradas no educando. Entretanto, como adverte Manacorda (1989), deve-se ter o cuidado para não inferir apressadamente que no pensamento pedagógico de Kant haja certo espontaneísmo e abandono da criança pelo adulto, os quais seriam decorrentes do aparente radicalismo apresentado por Rousseau no *Emílio*. Até mesmo sobre o pensamento de Rousseau não é correta tal conclusão. É

¹⁴ Essa observação também se encontra em Dalbosco (2011, p.102), o qual denomina intelectualismo pedagógico.

¹⁵ Na referência (KANT, 2016), temos algumas notas selecionadas (que são traduzidas como *anotações*) por Bruno Cunha. Esta, especialmente, não consta na sua seleção.

¹⁶ No capítulo 3, trataremos da relação entre educação e natureza humana juntamente com as noções de disciplina e liberdade.

“uma simplificação banal”, segundo a interpretação de Manacorda (1989, p.243), “reduzir todo pensamento de Rousseau à visão puericêntrica, à tomada de consciência da ‘natureza’ da criança, se se esquece o aspecto social; e ainda pior seria reduzir o seu puericentrismo à espontaneidade, quando nele há tantos outros e complexos aspectos”. Mesmo que a educação para Rousseau (assim como para Kant) seja centrada na criança, deve-se considerar importante a condução ou direção do educador.

O segundo momento da educação ou a segunda preocupação diz respeito ao jovem que se prepara para iniciar a vida adulta. Aqui também é possível observar, de modo semelhante, a forte influência de Rousseau sobre Kant concernente à autonomia do educando para a sua capacidade de pensar, diferentemente da forma tradicional escolástica à qual os universitários da época eram submetidos. Mais do que aprender a pensar autonomamente, Kant herda de Rousseau, segundo Santos (2019, p.135), a ideia de uma formação cosmopolita desses jovens:

Não menos essencial, porém, era o tema pedagógico rousseauísta. Para além da especificidade de cada disciplina, que Kant não cessou de questionar, o que mais importava na ausência de uma filosofia plenamente constituída era ensinar os alunos a pensarem de maneira autônoma, seja rompendo os enquadramentos tradicionais dos problemas filosóficos, seja caminhando por si mesmos com a ajuda desta vasta cartografia notadamente humana que o curso sobre geografia física buscava oferecer em meados da década de 1760. Assim Kant entendia a necessidade da formação cosmopolita nos jovens universitários, segundo a sua posição e contexto no mundo, como resultado das instruções que recebeu de Rousseau [...].

Dois dos pontos de aproximação das concepções pedagógicas de Rousseau e de Kant mostrados acima – o naturalismo e a educação negativa – entretanto, sob outro aspecto, os distanciam. O naturalismo pedagógico e a educação negativa se separam essencialmente a partir da noção de natureza humana. De forma bastante simplificada, para Rousseau, o homem é bom por natureza¹⁷; para Kant, é mau ou apresenta propensões para o mal¹⁸. Ademais, para a compreensão do ser

¹⁷ Em uma carta dirigida a Malesherbes, mostrando como ficou extasiado com a pergunta do concurso da Academia de Dijon, de cuja resposta desenvolveu seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, Rousseau (apud CASSIRER, p.48) escreve: “Com que força teria podido apresentar todos os abusos de nossas instituições. Com que simplicidade teria demonstrado que o homem é bom por natureza, e que são apenas as instituições que tornam o homem mau”.

¹⁸ Ao conceito de mal natural do homem, Kant não quer se referir ao ponto de vista fisiológico, mas ao pragmático, ou seja, à possibilidade de o homem fazer o mal a partir do seu arbítrio, do uso da sua liberdade. Apenas ao homem deve-se a culpa do mal. No terceiro capítulo, trataremos com mais

humano, eles partem de diferentes pontos. Diz Kant: “Rousseau procede sinteticamente e começa do homem natural, eu procedo analiticamente e começo do civilizado” (KANT, 2016, p.57). Assim, os autores se distinguem tanto em relação à concepção de natureza humana quanto do ponto de partida e de manifestação humanas para o desenvolvimento das suas teorias filosóficas e pedagógicas.

As consequências dessa diferença recaem sobre o modo como os dois filósofos desenvolvem as suas concepções pedagógicas e entendem a estrutura do ensino para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Desse ponto de vista, Kant se distancia do naturalismo pedagógico de Rousseau quando insere a disciplina como recurso essencial para dominar a natureza humana má e egoísta presente na criança. A noção de educação negativa, conseqüentemente, se altera:

Kant conceitua de maneira completamente diferente de Rousseau a ideia de educação negativa. Do ponto de vista kantiano, ao educar, deparamo-nos com a urgência de agir com vistas ao cultivo do ser autônomo. Nessa direção, há uma negatividade pedagógica. Esta, porém, consiste justamente em disciplinar espírito e corpo do educando. (MENEZES; BOTO, 2014, p.448).

Por essa razão, podemos dizer que a defesa da escola pública como prática para o desenvolvimento da criança é mais urgente em Kant do que em Rousseau. A natureza propensa ao mal do ser humano na criança requer educação com relações humanas, com associações, que evitem o isolamento: “A criança deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre isoladamente. É verdade que muitos mestres são contrários a essa ideia: entretanto, muito injustamente.” (KANT, 2002, p.82). Tal é, neste âmbito, a crítica de Kant a Rousseau. Para ele, o erro do autor do *Emílio* está em defender apenas uma referência educativa para a criança. Ademais, em uma educação para a moralidade, como pretende Kant, a liberdade é, na mesma medida, um princípio e um fim da educação. A liberdade de que trata Kant refere-se somente às ações morais. Sendo estas relativas ao coletivo e não ao indivíduo, uma educação para a moralidade tem a necessidade do aperfeiçoamento moral e social do educando. Por essas razões, o contato com outras crianças e as regras coletivas são essenciais na educação e devem começar bem cedo.

Podemos, assim, apresentar algumas das particularidades do pensamento pedagógico kantiano que se destacam e podem ser acrescentadas ao movimento

profundidade a noção de natureza humana em Kant, para compreender um dos aspectos mais importantes da sua filosofia moral e que ressoa na sua pedagogia – a liberdade.

educacional iluminista e às ideias pedagógicas de Rousseau. Inicialmente, alguns conceitos e preocupações de Kant presentes no seu pensamento pedagógico, importantes para essa discussão, foram objetos de reflexão no transcorrer do pensamento ocidental, a começar pela noção de caráter virtuoso. Podemos resgatar esse tema nos clássicos gregos: Sócrates (469-399 a.C.), Platão (428/27-348/47 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.). A respeito da natureza humana propensa ao mal, observamos semelhança direta com a filosofia política de Thomas Hobbes (1588-1679). A forma de desenvolvimento do educando a partir da sua natureza pode também ser compartilhada com outros pensadores; no que diz respeito à disciplina, por exemplo, podemos resgatar algumas reflexões em Comenius¹⁹; e, ao modo particular dessa prática pedagógica, foi uma das principais características da educação jesuítica. Sobre uma educação para alcançar um espírito ilustrado ou esclarecido, o próprio período de Kant diz por si mesmo.

No entanto, o fim último da educação ganha em Kant um aspecto novo frente a outros pensadores que trataram de temas morais e pedagógicos. Identificamos (pois não se trata de uma ideia declaradamente expressa por Kant) que ele tem uma perspectiva integral da educação, que engloba tanto o educando quanto o lugar e o tempo que este habita como sujeito. Por isso, a exigência da educação para a moralidade:

Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade. Nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. [...] De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios? Desse modo, a maldade não será diminuída. (KANT, 2002, p.28).

Outras finalidades, coerentemente, apenas decorrem desta. O progresso da história e a paz perpétua são consequências do projeto de formação para a moralidade. Ambas exigem o melhoramento dos indivíduos como pessoas para as relações entre si e com outros povos. A educação proposta por Kant, portanto, não abandona as

¹⁹ Comenius provavelmente foi lido por Kant. Em *Sobre a Pedagogia*, encontramos ideias semelhantes, como o fato de só por meio da educação o homem tornar-se um homem: na *Didacta Magna*, Comenius (2001, p.30) defende, no próprio título do capítulo VI, que “O homem tem necessidade de ser formado, para que se torne homem”; enquanto Kant (2002, p.15) afirma que “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. Além disso, como mostra a nota da tradução portuguesa de *Sobre a Pedagogia* de João Tiago Proença (2012, p.50), Kant faz referência positiva à obra do pedagogo tcheco, *Orbis Pictus*, que corresponde ao método de ensino de uso das imagens legendadas.

principais discussões filosóficas anteriores a ele, mas as incorpora. Além disso, propõe a saída pela moralidade por meio da educação, para avançar de forma mais retilínea no progresso da espécie humana, coerente com o movimento iluminista e com a sua filosofia ética e da história.

3. As ideias pedagógicas nos textos de Kant

As características e especificidades das ideias pedagógicas de Kant trazidas até aqui apresentam grande dificuldade de investigação. O principal motivo decorre da inexistência de um projeto declarado ou de uma obra sistemática que represente estudo específico para as questões educacionais e pedagógicas. Outro motivo, não menos importante, refere-se ao fato de que as muitas questões filosóficas, morais e pedagógicas reunidas em seu único texto pedagógico são tratadas de forma demasiadamente breve.

Em algumas de suas obras mais importantes, temos passagens que tratam de temas pertinentes aos fins da educação, aos métodos de ensino e às potencialidades a serem desenvolvidas no educando. Apesar de constarem algumas observações em outras obras, são exemplos mais claros a *Metafísica dos Costumes* (2008) e a *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (2006). Estas obras apresentam continuidade entre os temas e os conceitos pertencentes ao campo pedagógico. Isso é possível ser notado no que podemos considerar a espinha dorsal que sustenta as principais questões do processo de desenvolvimento educativo: da animalidade à emancipação do indivíduo com o progresso da espécie. No entanto, quando analisadas, essas obras servem para tentar preencher as lacunas deixadas ou responder às questões geradas pelo seu pequeno e único texto essencialmente pedagógico, denominado *Sobre a Pedagogia*.

Este texto refere-se a um material escrito para as suas preleções²⁰ na Universidade de Königsberg. Kant, em 1776, o havia produzido e utilizado para lecionar no curso de pedagogia da universidade até o ano de 1787. O material foi

²⁰ Dalbosco (2004, p.1334) afirma que foram quatro preleções proferidas na Universidade de Königsberg: “durante o semestre de inverno de 1776/77, o semestre de verão de 1780, e os semestres de inverno de 1783/84 e de 1786/87”. Mas Francisco Cock Fontanela (2002, p.5), responsável pela tradução brasileira adotada na presente pesquisa, afirma terem sido apenas três preleções, denominadas por ele, citando M. Crampe-Casnabet, de “Lições de Pedagogia”, “em 1776/77, 1783/84 e 1786/87”.

recolhido por seu aluno Friedrich Theodor Rink, cuja publicação autorizada anteriormente por Kant, data apenas de 1803.

Os anos que procederam as preleções e o uso do material são contemporâneos à produção de suas principais obras, as três famosas críticas: *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática*, e *Crítica do Juízo*, respectivamente publicizadas em 1781, 1788 e 1790. Presume-se que seu material pedagógico possa ter sido pensado em consonância com tais obras, principalmente com as morais: a *Crítica da Razão Prática* e a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de 1785.

Apresentamos alguns estudiosos, historiadores da educação e especialistas na filosofia e na pedagogia kantiana que expõem, cada um a seu modo, possibilidades de ingresso nas ideias pedagógicas de Kant por meio do estudo de outros textos do filósofo. A intenção é tanto elucidar o pequeno texto de preleções quanto mostrar o envolvimento e a preocupação de Kant com as questões pedagógicas e educacionais.

Cambi (1999, p.361) entende que *Sobre a Pedagogia* é um texto menor e que, por isso, necessita do amparo de algumas obras clássicas de Kant, sobretudo aquelas dedicadas ao tema da moral empírica e metafísica, para que as ideias pedagógicas do filósofo se tornem mais claras:

Trata-se de um texto certamente menor mas que, se relacionado às pesquisas de Kant sobre a moral (desenvolvidas desde a *Crítica da Razão Prática* até a *Metafísica dos Costumes*, desde a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* até *Antropologia Pragmática*), permite ler com clareza o perfil do pensamento pedagógico kantiano e fixar com precisão tanto seus vínculos com alguns pedagogos contemporâneos com as contribuições mais estritamente originais, além do decisivo destaque histórico, já que a posição kantiana terá uma influência não marginal na história das teorias pedagógicas, especialmente através de Pestalozzi e Herbart, que se relacionam diretamente com o Kant pedagogo.

Dalbosco (2011, p.13) defende que para encontrar unidade na pedagogia de Kant, deve-se entender os três campos de interesse do seu pensamento: “conhecimento, moral e história”. No campo do conhecimento ou filosofia teórica, a ideia marcante se vincula à conhecida revolução copernicana. Essa virada na perspectiva epistemológica “desbanca a posição soberana e autoritária do educador, exigindo que o educando seja concebido como sujeito ativo no processo pedagógico, e não mais como um expectador passivo.” (DALBOSCO, 2011, p.13). Para a moral ou

filosofia prática, a principal referência diz respeito à ideia transcendental de liberdade e sua consequência moralmente prática no processo de desenvolvimento pedagógico do educando com início na disciplina e término na autonomia. Por fim, para a filosofia da história, o autor destaca a perspectiva teleológica do pensamento kantiano: “Uma de suas premissas básicas consiste [...] na crença de que há uma teleologia natural que impulsiona a espécie humana para um estado melhor” (DALBOSCO, 2011, p.13-14).

Oliveira (2004) é enfático ao defender que a principal referência a respeito da educação em Kant é o texto de preleções *Sobre a Pedagogia* e que este é inspirado no pensamento de Rousseau. Destaca outras quatro fontes para o tema: a Doutrina do método presente na *Crítica da razão pura* e na *Metafísica dos costumes*, o *Ensaio sobre o instituto Philanthropinum* de 1776 e o *Anúncio do programa das suas preleções do semestre de verão de 1765-1766*.

Os três autores indicam caminhos parcialmente distintos para investigar as ideias pedagógicas de Kant. Isso demonstra que a tentativa de identificar os pontos de intersecção entre a pedagogia e a filosofia exige especial atenção para alcançar a coerência da exposição temática. Portanto decidimos dar ênfase ao texto pedagógico *Sobre a pedagogia* e ter o suporte das obras que dialogam mais claramente com as questões de interesse da pesquisa e que suscitam maior compreensão e esclarecimento. Cabe ressaltar que as dificuldades de compreensão do texto pedagógico kantiano não se limitam ao problema da sua brevidade. A forma como foi composto, as exigências institucionais e a dificuldade em se saber se foram feitas mudanças em cada período das suas preleções, e qual ordem e aprofundamento alcançaram, dificultam a percepção das relações tanto com outros textos que foram compostos no mesmo período quanto com as influências exercidas pelas ideias de Rousseau.

Procuraremos apresentar, nos próximos tópicos, respostas possíveis a algumas questões a respeito das relações entre as ideias pedagógicas de Kant a partir do seu texto pedagógico, e as reivindicações iluministas anteriormente mencionadas:

- 1) Quais as diferenças entre a sua perspectiva pedagógica e a educação tradicional vigente em sua época? Quais aspectos desta educação Kant pretendia superar?
- 2) Em quais aspectos Kant defende a escola pública e a universalidade da educação?
- 3) Em que medida as divisões e as etapas da educação por ele estabelecidas auxiliam

na educação para a moralidade? As respostas a essas questões devem começar pela separação de algumas propriedades da educação, o que denominamos de divisões, pois é como se apresentam em *Sobre a Pedagogia*. Investigaremos tais divisões da educação de acordo com os tipos, as funções, os fins e as práticas. Estas possibilitam a compreensão da urgência de uma educação para a moralidade e a sua forma de realização.

4. As divisões da educação e seus fins para a moralidade

Para responder às questões levantadas anteriormente precisamos compreender como Kant divide e apresenta as finalidades da educação no seu texto pedagógico. Em *Sobre a Pedagogia*, observamos algumas dessas divisões como, por exemplo, as mais explícitas, as quais dão nome aos dois capítulos daquele texto: educação física e educação prática. As outras divisões se alteram sutilmente em função dos distintos propósitos do autor, o que pode dificultar sua correta compreensão. Para resolver esse problema sem prejudicar outras alternativas possíveis, o caminho aqui escolhido foi interpretá-las a partir de algumas categorias, a saber: tipos de educação, formas da educação, fins da educação e atividades da educação.

As categorias mencionadas ajudam a compreender, em primeiro lugar, os principais pontos da sua perspectiva de educação e, em segundo lugar, a proposta de uma educação para a moralidade, cuja característica fundamental é formar o educando na sua integralidade, na plena humanização.

Os *tipos* da educação, importante lembrar, são as mesmas dos capítulos do seu texto pedagógico: educação física e educação prática. As *formas* são a negativa e a positiva. Quanto aos fins, são arbitrários ou absolutamente necessários, e com eles a educação objetiva o desenvolvimento das disposições naturais e das disposições morais, com vistas à formação integral do educando. As atividades são os cuidados, a disciplina e a instrução ou cultura. Essas categorias – educação física e prática, negativa e positiva, os tipos de disposições humanas²¹ e as atividades

²¹ A expressão disposição humana é uma generalização para os vários tipos de disposições presentes em *Antropologia de um ponto de vista pragmático* e em *Sobre a Pedagogia*, dos tipos de disposições tratadas por Kant no seu texto *A religião nos limites da simples razão* (1974) e serão desenvolvidas no capítulo 2 e 3. No texto pedagógico, Kant generaliza todas as disposições como naturais. Em *A religião*

requeridas – serão desenvolvidas no decorrer desta dissertação e serão iniciadas na última seção deste capítulo.

Com relação aos fins, por sua vez, devemos fazer um breve esclarecimento. Extraímos da *Crítica da Razão Pura*²² (1994) o conceito de fins que usamos aqui como categoria para auxiliar na compreensão da educação e pode ser entendido em pelo menos dois sentidos distintos: *fins arbitrários e contingentes* e *fins absolutamente necessários*. Utilizamos esses conceitos porque Kant entende que servem para analisar questões do uso prático da razão. Ele afirma que o “ponto de vista prático é ou a *habilidade* ou a *moralidade*. A primeira refere-se a fins arbitrários e contingentes, a segunda, a fins absolutamente necessários” (KANT, 1994, p.651). Um fim arbitrário, do ponto de vista da razão prática, por sua vez, refere-se a um fim relativo e não corresponde necessariamente a todos os sujeitos. Um fim absolutamente necessário corresponde às leis necessárias e universais da razão prática, devendo servir para todo sujeito racional e faz relação, portanto, com a própria lei moral prevista no imperativo categórico, também denominado por Kant de imperativo da moralidade: “age segundo a máxima que possa sempre fazer de si mesma uma lei universal” (KANT, 2009, 273). Veremos no decorrer deste estudo as razões para considerar as habilidades e a moralidade como questões práticas da razão e os motivos pelos quais pertencem aos fins mencionados.

Na combinação entre essas categorias mais frequentes no texto de pedagogia e os conceitos de fins da sua principal *Crítica*, podemos (dentre outras possibilidades) delimitar três associações que representam algumas divisões da educação propostas no texto pedagógico de Kant: 1) entre os *tipos* e a *forma*; 2) entre as atividades e os fins (o *desenvolvimento* das disposições humanas); e os *tipos* com os *fins*. Além disso, devemos compreender, particularmente: 3) a relação entre os

nos limites da simples razão, ele trata de três tipos de disposições: para a animalidade, para a humanidade e para a personalidade. Estas serão desenvolvidas com maior detalhamento no capítulo 3 com a finalidade de tratar do conceito de natureza humana.

²² Poderíamos, do mesmo modo, utilizar os conceitos de fins subjetivos e fins objetivos desenvolvidos por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2009). Os fins (com valores) objetivos são necessários e não podem ser precificados ao contrário dos fins (com valores) subjetivos, que se referem a aspectos particulares do indivíduo. Os fins absolutos se referem à pessoa e não têm preço pois trata-se da dignidade humana. Desse modo, se investigamos a educação para a moralidade como propõe Kant, devemos compreender a relação entre os fins subjetivos (arbitrários e contingentes) com os fins objetivos (absolutamente necessários). Mais do que isso, precisamos entender de que modo os fins subjetivos, decorrentes das habilidades, devem servir para alcançar o fim último e absolutamente necessário da educação: a moralidade.

tipos, a forma positiva, as atividades e os *fins*. Na sequência, mostraremos a divisão da *formação*, a qual corresponde à educação positiva apresentada de modo simples por Kant.

O resultado da primeira combinação mostra que a educação física é tanto negativa quanto positiva, enquanto a educação prática é somente positiva. A segunda combinação demonstra que a disciplina e a cultura (ou instrução) são partes da educação física e se definem por fins arbitrários e contingentes. Deve-se ressaltar que os fins somente podem ser considerados arbitrários e contingentes se encerrados em si mesmos, isoladamente, quando não se observa a totalidade da educação, ou seja, sem se preocupar com a moralidade.

A terceira combinação podemos dizer que se divide em duas. A primeira delas alude à parte positiva da educação física. Esta caracteriza-se pelos seus fins arbitrários e contingentes e deve ser realizada pela instrução ou cultura, com o objetivo de desenvolver as habilidades e aprender a prudência. A segunda refere-se à educação prática, que é sempre positiva, esta tendo fim absoluto, porque diz respeito ao uso da liberdade, e, por isso, seu processo educativo é a moralização. A moralidade é o fim absoluto da educação porque visa a tornar a criança um sujeito moralmente autônomo. Entretanto, essa proposição depende da boa conjugação entre os tipos, as formas, as atividades e os fins (arbitrários e absolutos). Neste sentido, podemos afirmar que a noção de educação em Kant é integral porque se diz respeito à todas as possibilidades e necessidades humanas – físicas, sociais e morais.

Outra possibilidade de compreender a educação positiva se encontra nas três modalidades de formação (*Bildung*) definidas por Kant. Vemos de modo semelhante os tipos (educação física e educação prática), a forma (positiva), o desenvolvimento que resulta das atividades (habilidade, prudência e moralidade) e os fins (arbitrários e absoluto). A educação positiva, em geral, é dividida em escolar²³

²³ “A palavra escolástica designa a filosofia cristã da Idade Média. O nome *scholasticus* indicou durante os primeiros séculos da Idade Média o professor das Artes Liberais, isto é, das ciências que constituíam o *trívio* (Gramática, Lógica ou Dialética e Retórica) e o *quadrívio* (Geometria, Aritmética, Astronomia e Música). Depois veio a chamar-se *scholasticus* também ao docente de Filosofia ou de Teologia, cujo título oficial era *Magister* e que dava as suas lições primeiramente na escola do claustro ou da catedral, depois na universidade (*Studium generale*). A escolástica está estreitamente ligada, pela sua natureza e pelo seu método, à actividade didáctica dos mestres medievais.” (ABBAGNANO, 1981, p.183). Para evitar uma possível contradição entre a perspectiva crítica de Kant (e de outros iluministas) à escolástica e, ao mesmo tempo, a defesa da educação escolástico-mecânica, devemos lembrar que, para ele, nem toda educação escolástica deve ser rejeitada; ela deve ser entendida simplesmente como apenas um dentre tantos outros aspectos necessários da prática educativa. Entretanto, como predicado

(mecânica e instrutiva), pragmática e moral (KANT, 2002, p.35). A formação escolar se refere à instrução para o desenvolvimento da habilidade. Ela se desenvolve na fase adequada e é necessária para todos os fins, mas tem imediatamente valor relativo e individual. Para se cumprir necessita de um professor-instrutor, porque é didática. Suas características se referem à educação da escola. A formação pragmática se desenvolve na fase adequada, relaciona-se à prudência. Prudência é a condição necessária ao indivíduo e é desenvolvida para que aprenda “a conformar-se à sociedade”. Sua referência principal é a cidadania. Tem fins arbitrários e contingentes voltados ao mundo coletivo. Diferentemente da formação mecânica e instrutiva, necessita de um preceptor ou governante, pois se refere à educação da vida. Por último, a formação moral. Esta se desenvolve e deve ser praticada em todas as fases da educação porque realiza-se mais tardiamente. Seu valor é voltado para a espécie humana. Por se apresentar como um fim absoluto, funda-se em princípios comuns, reconhecíveis por qualquer um e não de acordo com os interesses particulares de quem organiza a educação.

A educação, devemos ressaltar, é um problema maior que a delimitação dos seus tipos e fases. Kant a considera umas das duas artes humanas mais difíceis juntamente com a arte de governar, e “o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (KANT, 2002, p.20). Sua realização depende de diversos fatores que transcendem a institucionalização, a escola e as suas práticas pedagógicas. A educação é, também, um problema humano que colhemos de outras gerações e transmitimos para as próximas: “Uma geração educa a outra” (KANT, 2002, p.12). No entanto, não se resume a um processo de simples transferência entre gerações e requer aperfeiçoamento: “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações.” (KANT, 2002, p.19). Além das particularidades sobre as práticas pedagógicas, suas etapas e divisões, a educação suscita e exige a compreensão de questões sobre a natureza humana, o conhecimento, a sociedade e a história.

A educação é um processo de desenvolvimento da natureza humana. Dito de outra forma, educar é a arte de desenvolver as disposições naturais dos homens

usado por Kant para a instrução, por se tratar da educação da escola (distinta da prudência, a educação para a vida), será usada daqui em diante como cultura, educação ou formação *escolar*, para distingui-la da escolástica medieval.

(KANT, 2002, p.21). A preocupação com a natureza humana na criança, com a infância, como ponto de partida da educação se constitui como um movimento iniciado no pensamento moderno. Àries (1981, p.276) nos apresenta a mudança dos medievais para os modernos em relação à infância:

A civilização medieval tinha esquecido a *paideia* dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha ideia da educação. Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria e a Psicologia, consagram-se aos problemas da infância [...]

Isso se comprova no nosso tempo com as várias correntes da educação que se preocupam com questões específicas da natureza da criança, envolvendo desde aspectos psicológicos até sociológicos. Como podemos observar, a forma como a natureza humana é tratada por Kant e outros modernos deu ensejo a um novo modo de considerar a criança e a educação. Com efeito, o desconhecimento ou desinteresse sobre a natureza humana na criança e as particularidades da infância impossibilitavam o avanço desses estudos.

Essa é uma das razões para a educação ter uma relação de dependência com outras formas de conhecimento. Educação e conhecimento caminham juntos, são dependentes para progredirem (KANT, 2002, p.20). A exigência de estudos aprimorados nas questões educacionais a partir da natureza humana se referia à interpretação de Kant sobre a precariedade e insuficiência das formas predominantes e tradicionais de educação e à estagnação e inadequação em que se encontravam, tanto nos colégios quanto nas universidades. Essas formas eram resistentes aos métodos de ensino científicos, experimentais e práticos, e davam preferência à memorização, à erudição, à retórica, além de desvalorizar as línguas modernas. Com esta necessidade, o entusiasmo converge para a possibilidade de transformação social em consonância com o espírito iluminista.

A educação reflete uma preocupação com a sociedade. Kant deixa claro essa preocupação e essa finalidade quando concebe de maneira ampla a educação. Educar, para ele, compreende: disciplinar, tornar-se culto, ou seja, instruir-se e cultivar saberes e habilidades; tornar-se prudente e civilizado; tornar-se um sujeito moralmente bom e, assim, autônomo. Essas características do sujeito educado, em certa medida, mostram que a educação não é um projeto isolado e destituído de

interesses sociais. A disciplina, as diferentes formas de cultura e a moralidade, juntas podem ser consideradas o fim último da educação, desde que não se limitem a uma única manifestação social e histórica.

A educação, como campo de investigação, deve considerar a história como pano de fundo para os debates que propõe. A organização da educação, seus tipos e suas fases, a natureza humana, o conhecimento e a sociedade fazem parte, na perspectiva kantiana, de um único e mesmo fim: a destinação da espécie pelo aperfeiçoamento humano por meio da moralidade. Este fim culmina na história²⁴. Os aspectos estão integrados, ou seja, não podem ser pensados separadamente, porque não há projeto de educação destituído de história. Por essa razão, considerá-la na educação é importante para entender como os conhecimentos são transmitidos de geração em geração. Os conhecimentos derivados de gerações passadas são essenciais para o progresso da educação e da humanidade: “Uma época”, entende Kant (1985b. p.108), “não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado que se torne impossível para este ampliar seus conhecimentos (particularmente os mais imediatos), purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento”.

O desenvolvimento pedagógico depende, por consequência, do acúmulo de conhecimentos construídos historicamente:

a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito de 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).

A perspectiva de dependência das gerações para a transmissão dos conhecimentos mostra que a história é vista por Kant de forma linear e progressiva. Essa posição se manifesta quando afirma que

Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva

²⁴ A ideia de história em Kant é bastante ampla. De acordo com o verbete história descrito por Howard Caygill no seu *Dicionário Kant* (2000, p.205-206), o filósofo alemão tratou da história de duas formas: “a primeira indicando uma forma de saber, a segunda um padrão de informação sobre os eventos da história natural e humana”. Na educação, devemos compreender a racionalidade presente na história humana, materializada na cultura (e, nela, os saberes constituídos), bem como a necessidade absoluta do desenvolvimento moral para o progresso da humanidade.

todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 2002, p.19).

De um outro ponto de vista, possivelmente a história representa, para Kant, o ponto de chegada, no sentido teleológico da destinação humana, e deve ser pretendida pela pedagogia, como um projeto intelectual e político:

Pode-se considerar a história da espécie humana, em seu conjunto, como a realização de um plano oculto da natureza para estabelecer uma constituição política (Staatsverfassung) perfeita interiormente e, quanto a este fim, também exteriormente perfeita, como o único estado no qual a natureza pode desenvolver plenamente, na humanidade, todas as suas disposições. (KANT, 2003, p.17).

Conforme tais considerações, observamos que o conhecimento dos princípios sobre a natureza humana, as formas de relações sociais, os conhecimentos do passado e os projetos de futuro se constituem como os grandes professores daqueles que se interessam e entendem a urgência da educação e fazem dela uma atividade política e social.

A educação é, portanto, tema que percorre as questões sobre a natureza humana, o conhecimento, a sociedade e a história. O campo de estudos que se interessa por investigá-las é a pedagogia²⁵. Kant a denomina de arte raciocinada de educar (KANT, 2002, p.21) ou doutrina da educação²⁶, que “deve tornar-se um estudo” (KANT, 2002, p.22). Por necessidade, então, a pedagogia é um conhecimento teórico e prático. Segundo a definição do próprio Kant, o conhecimento teórico consiste em “um conhecimento pelo qual conheço *o que existe*”; o conhecimento prático é “aquele em que me represento *o que deverá existir*” (KANT, 1994, p.526). Dessa forma, o estudioso da arte da educação procura conhecer teoricamente a natureza humana, resgatar as principais questões já estudadas e, praticamente, projetar uma sociedade melhor no futuro. A pedagogia é, portanto, uma prática, quando consideramos que a razão que a guia é prática.

²⁵ Podemos pensar a filosofia da educação contemporaneamente como uma das faces da pedagogia pois esta se serve, além daquela, de estudos sociais, antropológicos, psicológicos etc. No entanto, na segunda metade do século XVIII, muitos destes saberes continuavam vinculados à filosofia, eram considerados estudos filosóficos. Isso nos permite supor que a preocupação de Kant com a pedagogia se refere à necessidade de fazer desta uma filosofia da educação.

²⁶ No âmbito da divisão das partes fundamentais que culminam na intitulação dos capítulos do texto pedagógico, podemos ter como sinônimos pedagogia e educação. Kant usa física e prática, por exemplo, tanto para a primeira quanto para a segunda.

Vimos que a pedagogia se torna um campo especializado de estudos apenas no século XIX, mas sua pertinência é objeto de discussão e reivindicação desde muito antes. Isso não descarta, como vimos também, a exigência da dependência mútua entre pedagogia e outros saberes. O objeto educação, pensado e discutido, na mesma medida que outras ciências, se fez urgente, entre outras razões, pelas constatações acerca da incompatibilidade e inadequação da educação vigente com as premissas da parte mais progressista da intelectualidade iluminista.

Podemos afirmar que temos em Kant um desses exemplos²⁷. Sua reivindicação e defesa da educação fundada na ideia de progresso da espécie se torna mais coerente: “não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação.” (KANT, 2002, p.22). O progresso da espécie deve ser um princípio da pedagogia. Ela deve visar à educação integral e para a humanidade.

A educação nesta perspectiva não é uma ideia isolada e descontextualizada da realidade histórica de Kant. Nesse ponto, podemos identificar as diferenças entre a sua concepção educacional e pedagógica e a educação vigente em seu tempo, dita tradicional, além de apontar os aspectos desta que deveriam ser superados. Kant expõe uma perspectiva crítica e pontual à pedagogia considerada tradicional pelos intelectuais em sintonia com o movimento de reforma da escola. Ele se contrapunha, especialmente, aos colégios jesuítas, suas formas de organização e sua didática. Neste último ponto buscou por uma didática mais científica, experimental e prática (CAMBI, 1999, 328). A crítica comum de Kant e de outros iluministas a este aspecto da pedagogia tradicional dizia respeito ao tratamento e entendimento desta como uma arte puramente mecânica de educar, o mecanicismo²⁸ didático-

²⁷ De acordo com Cambi (1999, p.325), “com diferentes matizes e resultados quase todos os intelectuais iluministas assumirão conscientemente este papel sociopolítico progressista, de inovadores e idealizadores de planos mais ou menos orgânicos de reformas. Tal será a posição de Verri em Milão e de Genovesi em Nápoles, como também de Leibniz e depois Kant na Alemanha, só para exemplificar”.

²⁸ Uma análise crítica e contundente de Kant em relação a esse tema refere-se às experiências da sua própria formação. Na passagem de um curto tratado sobre meteorologia, Kant (apud WOOD, 2006, p.11) descortina a ineficiência do método mecanicista nos catecismos que recebeu: “...na nossa infância, os memorizamos até o último fio de cabelo e acreditamos que os entendíamos, mas quanto mais velhos e mais reflexivos nos tornamos, menos os entendemos, e por isso mereceríamos ser mandados de novo à escola, se ao menos lá pudéssemos encontrar alguém (além de nós mesmos) que os entendesse melhor” (tradução nossa). No original: “...in our childhood we memorized them down to the last hair and believed we understood them, but the older and more reflective we become, the

metodológico: “Toda arte desse tipo, a qual fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum.” (KANT, 2002, p.21). Pode-se destacar que a crítica mencionada se dirige ao “mecanicismo cego”. Entretanto alguma forma de mecanicismo deve fazer parte dos métodos pedagógicos: “A educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas devem apoiar-se em princípios. Entretanto, não devem fundar-se no raciocínio puro, mas num certo sentido, também no mecanicismo.” (KANT, 2002, p.28). O aprendizado reduzido às experiências não planejadas alude aos procedimentos que as utilizam apenas como repetição e imitação, mostrando-se carente de estratégias e experiências com sentido e finalidades. Porém, a mera palavra experiência não define a prática na educação.

A pedagogia seria também considerada importante pelo motivo de o ser humano não ter a capacidade de desenvolver as suas disposições naturais espontaneamente²⁹. Em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (2003, p.6), Kant manifesta-se a favor da necessidade, para a realização plena da natureza humana, de “uma série talvez indefinida de gerações que transmitam umas às outras as suas luzes para finalmente conduzir, em nossa espécie, o germe da natureza àquele grau de desenvolvimento que é completamente adequado ao seu propósito”. De modo mais simples, poderíamos afirmar que a humanidade tem a necessidade de gerações sucessivas para se constituir.

A humanidade constrói-se fundamentada na coletividade. Somente os animais têm a realização espontânea do seu fim, como observa Kant (2002, p.18): “Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. O indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação”. De certo modo, não se trata apenas de diferenciar a forma de desenvolvimento da natureza humana e da natureza do animal. Trata-se, na realidade, de criticar a desvalorização ou as forças que limitavam o avanço nos estudos pedagógicos³⁰. Tais forças eram, sobretudo, as que detinham o controle sobre a educação naquele

less we understand of them, and on this account we would deserve to be sent back to school once again, if only we could find someone there (besides ourselves) who understood them better”.

²⁹ Não devemos confundir espontaneísmo com “espontaneidade”. Este refere-se à ideia criada pela razão para sair do encadeamento causal da natureza e iniciar uma ação (KANT, 1994, p.463). É uma noção fundamental para a ideia de liberdade, bem como esta é fundamental para a moralidade.

³⁰ “A teoria [...] é necessária para que se supere o espontaneísmo, permitindo que a ação educacional se torne mais coerente e eficaz.” (ARANHA, 1990, p.108).

período. A abordagem do espontaneísmo é uma das formas diretas de apresentar os equívocos da pedagogia tradicional mecanicista – pautada predominantemente em experiências de repetição e imitação, que dificultavam o desenvolvimento das disposições naturais humanas – e, indiretamente, de repudiar o controle da educação pelas instituições tradicionais e religiosas.

A educação para Kant, portanto, tem finalidades determinadas. Os interesses e motivos das manifestações do filósofo no campo educacional se justificam por suas concepções teóricas a respeito da natureza humana, da sociedade e da destinação da espécie – e por esses pontos em sintonia tanto com a sua ética quanto com a sua filosofia da história – bem como das questões mais urgentes da sua época em consonância com as reivindicações pragmáticas de vida do final do século XVIII.

Desse modo, torna-se possível observar que as finalidades da educação e os fundamentos da pedagogia apresentam três pontos em comum: o indivíduo, a sociedade e a espécie. A educação da criança e do jovem precisa convergir com os interesses pelo bem – de si mesmo, do outro e de toda a humanidade – naturalmente presentes no ser humano. O jovem deve ser orientado, segundo Kant (2002, p.106), para a “humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Em nossa alma há qualquer coisa que chamamos de interesse: 1. Por nós próprios; 2. Por aqueles que conosco cresceram; e, por fim, 3. Pelo bem universal”. A humanidade em cada indivíduo se instala apenas com o outro. Logo, não pode uma pedagogia dirigir suas energias para projetos particulares se pretender a educação para a integralidade da formação do educando.

Em primeiro lugar, a educação se preocupa com o indivíduo. Ela pretende ser a principal propulsora do desenvolvimento das disposições naturais humanas, o que significa alcançar a humanidade, afastar-se da animalidade, da “selvageria”. A concretização da boa educação requer as disposições naturais do ser humano satisfatoriamente desenvolvidas. Como todas as outras, essa é uma ideia que, para se concretizar, precisa, segundo Kant (2002, p.17), “Em primeiro lugar”, ser “autêntica” e, “em segundo lugar, que os obstáculos para enfrentá-la não sejam absolutamente impossíveis de superar”. Tal ideia, em sua perspectiva, é verdadeira: “A ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente”. Esse objetivo da educação dirigido ao indivíduo reflete mais

preocupações de cunho epistemológico (mas não exclusivamente), pois está de acordo com algumas faculdades do conhecimento, essenciais para a independência e autocondução da vida, como a razão, o entendimento e o juízo. Tais faculdades estão intimamente ligadas às disposições naturais, as quais não têm atribuição moral (KANT, 2002, p.19). Por isso são disposições naturais e não disposições morais, sociais etc. Compete aos homens usá-las para o bem.

Em segundo lugar, a educação pretende tornar o educando um sujeito útil para a sociedade, que desempenhe o seu papel como membro de um corpo social. Essa finalidade se associa mais aos fundamentos teórico-morais. O motivo da educação para as relações sociais consiste em desenvolver nos sujeitos a capacidade de se conduzirem sem depender de outros³¹, ao mesmo tempo que se tornam úteis socialmente. A finalidade da educação é coletiva e não individual: “Essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana.” (KANT, 2002, p.19). Podemos, então, afirmar: na mesma medida em que o indivíduo tem urgência em desenvolver as disposições naturais humanas, para ser um sujeito moral precisa, por sua vez, desenvolver as disposições morais. As últimas se materializam de forma mais evidente no exercício da cidadania. Desse modo, a educação para a vida coletiva exige a formação da prudência e da moralidade.

O sujeito se distingue do indivíduo, porque alcança a capacidade de conduzir-se livremente. O indivíduo, “o homem singular”, pode ter todas as suas faculdades bem desenvolvidas e ser capaz de conhecer, mas precisa apropriar-se livremente delas e atuar no mundo social e moral. O sujeito, portanto, é livre e atuante. “O sujeito moral”, na filosofia kantiana, afirma Vincenti (1994, p.10), “é então sujeito integral, por si só sujeito da ação e do conhecimento, simultaneamente”. O educando deve desenvolver a sua individualidade com vistas à atuação no mundo social e moral, e assim ser entendido como um sujeito moral. O educando, em uma só pessoa, será formado na sua integralidade, como indivíduo, como pessoa e sujeito histórico, tornando-se capaz de contribuir com o progresso da espécie.

³¹ A independência para a condução da vida não significa autossuficiência, pois, primeira e essencialmente, para adquirir a independência, tem-se a necessidade da ajuda de outras gerações, de outras pessoas. “Note-se que ele [o homem] só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (KANT, 2002, p.15). Desta maneira, não há independência de outros homens para o indivíduo na constituição da sua humanidade, mas apenas para não se submeter às vontades de outros.

Em terceiro lugar, a educação visa à toda a humanidade no indivíduo e na espécie. Esta finalidade tem clara ligação com a concepção kantiana da história e com suas preocupações políticas. Para que isso faça sentido, faz-se necessário compreender que a educação deve ter como objetivo último o progresso da humanidade. E, também, almejar uma humanidade composta pelos conceitos de maioridade, de esclarecimento e da ideia cosmopolita de sociedade. Por essa razão, as disposições naturais e morais desenvolvidas no sujeito correspondem a princípios teóricos, mas com motivações práticas e prementes. Isso permite afirmar que o motivo e o problema maior da educação são atingir a perfeição da espécie humana. Essa tarefa deve começar no indivíduo, na criança. Isso talvez se justifique pela sua visão teleológica da história rumo à perfeição: “O grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no problema da educação.” (KANT, 2002, p.16).

Uma educação que vislumbre a história com respeito à dignidade humana pode ser denominada de cosmopolita. Precisa ser entendida assim se compreendermos que a educação é integral no indivíduo e voltada à espécie. A educação defendida por Kant não se refere, ao menos declaradamente, à manutenção das formas tradicionais de uma determinada cultura e à sua disseminação com a dissolução das outras. Ao contrário, necessita da integração entre as culturas a partir de aspectos humanos comuns, dentre os quais o mais importante é a razão. Uma educação cosmopolita, na visão de Kant, portanto, não consiste na negação das diversidades. Uma educação que se pretenda cosmopolita deve admitir que existem diferenças fundamentais entre a humanização de todas as culturas e a negação das diversidades. Kant pretende defender a uniformização sem, com isso, dissolver as diversas formas de vida:

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 na medida em que ajam segundo os mesmos princípios (KANT, 2002, p.17).

Trata-se, como é possível notar, de uniformizar os princípios³² da humanidade, mas não das culturas. Resta-nos saber se há possibilidade de uniformização de princípios sem processos de dominação e dissolução.

Temos até aqui que as divisões da educação, as suas particularidades teóricas e práticas e as suas finalidades, permitem-nos compreender a boa e a má educação na visão kantiana. Para isso, devemos relacionar as partes da educação, as concepções pedagógicas apresentadas por Kant, as suas principais críticas ao ensino considerado tradicional em sua época, a ideia de uma educação que vise à humanidade e, por fim, a possibilidade dos sujeitos e da espécie realizarem a sua destinação.

A boa educação, “fonte de todo bem neste mundo” (KANT, 2002, p.23), possui algumas características muito específicas. O primeiro passo consistiria, então, em considerar a pedagogia como um campo de investigação autônomo, com objetos específicos em diálogo constante com outros saberes e com a história, e que necessita ser visto como umas das preocupações mais importantes para o bem-estar e para o progresso.

Todos os esforços de uma boa educação devem aspirar à formação do educando para a humanidade, pela moralidade. Não apenas o sentimento do educando deve ser cosmopolita mas, da mesma forma, todo o projeto de educação. Isso porque pretende objetivar o futuro melhor da espécie, considerar o passado (as outras gerações), não abandonar o presente e, conseqüentemente, melhorá-lo. O bem de todos, sem distinção de Estado e de cultura, começa por uma educação que, no indivíduo, no coletivo e na espécie, não encontre conflitos ou contradições de princípios.

Para a efetivação da boa educação, a natureza humana e os traços fundamentais dos sujeitos³³ – obediência, sociabilidade e veracidade – numa sociedade bem constituída civilmente, precisam servir de ponto de partida para todo ideal de educação. Estes se revelam no sujeito disciplinado, cultivado, prudente e

³² A consonância dos princípios entre as culturas é causa determinante, também, da possibilidade de paz perpétua entre os povos: “a crescente cultura e a paulatina aproximação dos homens a uma maior consonância dos princípios levam ao entendimento para uma paz, que é gerada e assegurada, não como aquele despotismo (sobre o cemitério da liberdade) pelo enfraquecimento de todas as forças, porém, ao contrário, por seu equilíbrio na mais viva emulação.” (KANT, 2004, p.64).

³³ Os traços fundamentais do caráter do sujeito no educando apresentados por Kant serão tratados no capítulo 2 desta dissertação.

moralmente bom. Uma pedagogia, para alcançar esses fins, requer um processo de moralização. Mas, antes disso, deve-se seguir estratégias coerentes entre a natureza humana e os traços mencionados. Neste ponto, é preciso que a pedagogia se fundamente na prática, nos exercícios, ou melhor, que seja vivenciada. Ademais, a pedagogia deve ser sempre acompanhada de experimentação, admitindo-se que pode provir de teorias pensadas anteriormente se sua pretensão for o seu constante melhoramento. Uma boa educação, portanto, que leve a cada geração um passo rumo ao estado melhor no futuro, e que dependa dos esforços intelectuais, deve ser uma educação para o pensar.

Em contrapartida, a má educação não se fundamenta numa pedagogia constantemente revisitada pelos estudos, raciocinada, no termo kantiano. Ela se mostra pouco planejada. A má educação se limita a poucos aspectos da humanidade no educando. Aquela não permite, portanto, a sua formação integral, pois está voltada para fins específicos, sempre orientados por questões do presente. O que rege esse modelo de educação, voltado aos propósitos imediatos, são os interesses pela manutenção das formas de vida, nesse caso as formas hierárquicas, autoritárias e heterônomas.

A má educação não permite a efetivação e desenvolvimento de todas as disposições humanas – naturais e morais. Por outro lado, se o objetivo for a forma heterônoma de vida, utilizar-se da disciplinarização, do “mecanicismo cego³⁴” (KANT, 2002, p.28) e de um certo espontaneísmo, para o desenvolvimento das disposições humanas, seria a estratégia mais acertada. Sem projetos de mudança, para a manutenção da ordem vertical das relações de poder e contra a emancipação, os espíritos conservadores veem nessas pedagogias as condições ideais para esse fim.

A pedagogia mecanicista e espontaneísta, moralista e corruptora, contrárias ou resistentes à emancipação moral, social e política foi objeto de crítica de Kant e outros iluministas, como, entre outros tantos, D’Alembert, Voltaire e Rousseau. Ela propõe um formato de sujeito previamente definido, resultando em um processo pedagógico também pré-estabelecido. A boa educação tem pouco sentido quando

³⁴ Podemos ver coerência na negação de um mecanicismo puro na perspectiva pedagógica de Kant com relação ao dualismo entre liberdade e natureza desenvolvidos nas suas *Críticas* e no seu texto pedagógico. A humanidade se instala no ser humano por meio da educação para a moralidade. Assim, uma educação distinta desta, fundamentada em métodos mecanicistas de aprendizado, não pode ser considerada ideal se desenvolve no educando apenas parte da sua natureza, a animal, e não permite o desenvolvimento da outra parte que contemple toda a sua humanidade, a liberdade.

reduzida à disciplinarização, às habilidades e aos conhecimentos adquiridos. Sem a capacidade de pensar por si, o educando também não será capaz de agir de acordo com a sua vontade racional e livre. Educar para o pensar é educar para autonomia, e educar para a autonomia significa, ao mesmo tempo, como veremos no capítulo 3, poder fazer, atuar, intervir no mundo, o que, para Kant, significa autocracia.

A educação dirigida aos interesses imediatos e à manutenção da ordem vigente tinha duas causas principais: os pais e os governantes. Estes atores sociais, se assim podemos defini-los, eram os principais obstáculos à toda boa educação, segundo Kant (2002, p.22): “os pais não se preocupam ordinariamente senão com uma coisa, isto é, que seus filhos façam uma boa figura no mundo; e os príncipes consideram os próprios súditos apenas como instrumento para os seus propósitos”.

A constatação dos impedimentos a uma boa educação para a moralidade, para a emancipação individual e coletiva e coerente com os ideais iluministas traz à luz o tema da responsabilidade sobre a educação. Isso nos conduz à relação do público com o privado. Problema constantemente presente nos estudos educacionais. A análise dessa questão pode ajudar a entender, de um lado, os procedimentos e as formas de organização mais adequados para a formação da moralidade e, de outro, de que modo essa formação pode melhorar as bases sociais e estruturais dos Estados. Por essa razão, devemos compreender o tratamento conferido por Kant a esse tema associado à educação.

5. Organização e responsabilidade da educação: o público e o privado

A educação em Kant, como vimos, no conjunto de todas as suas funções e finalidades, visa à formação da moralidade no educando. A moralidade é necessária para a (e também consiste na) própria destinação da espécie humana. Para a consecução dessa tarefa, por esse ponto de vista, seria necessário fazer com que a educação chegasse a todos. A educação não pode ser restrita a um conjunto limitado de pessoas. Assim, vemos que a questão a respeito da melhor forma de educação para o fim defendido por Kant conduz ao problema da responsabilidade pela organização e pelo provimento da educação, pois essa deve estar de tal modo organizada que contribua para alcançar o fim proposto.

Os conceitos de público e estatal merecem um breve esclarecimento. Teoricamente, temos em Kant (2008, p.153) uma aproximação conceitual entre

público e estatal quando o filósofo considera o Estado como “o conjunto dos indivíduos numa condição jurídica, em relação aos seus próprios membros” e como “a coisa pública”, ou seja, a união dos indivíduos “através do seu interesse comum de estar numa condição jurídica”. O Estado, desse modo, pode ser interpretado como a representação da condição jurídica dos indivíduos que se unem pelo interesse comum. Assim, a ideia de pertencer ao Estado garantiria ao indivíduo o direito a receber educação. Essa condição começava a surgir no horizonte na Prússia, com Frederico II³⁵. Entretanto, neste mesmo momento, França e Inglaterra não realizaram mudanças substanciais nos seus sistemas de ensino (CAMBI, 1999, p.336).

Ao se referir ao público, Kant faz menção a todos os indivíduos, ao povo. Desta maneira, a educação pública é a educação daqueles que quisessem e pudessem usufruir desse direito. Como consequência dos conceitos de Estado e de público, nenhum indivíduo poderia restringir a qualquer outro membro do povo o acesso e a participação aos assuntos públicos. Partindo dessa premissa, a educação pública é universal. Temos, nessa medida, uma justificativa teórica e simplificada, mas possível, para a necessidade de a educação pública ser considerada, ao mesmo tempo, dever do Estado.

Essa forma de interpretar a universalização entra em conflito com a realidade vivida naquele período. No mundo prático e concreto, Kant parece separar o direito de receber educação da responsabilidade do Estado em garantir as condições materiais e pedagógicas para a sua realização. Não há menção à exigência destas garantias por medidas legais em *Sobre a Pedagogia*.

O melhoramento da espécie na dependência das gerações passadas significa avançar gradativamente na direção do esclarecimento, o que, por sua vez, conduz ao melhoramento da sociedade. Por isso, a educação é assunto público e deve ajudar o povo na realização desse projeto. Para que se cumprisse a proposta de educação universal, sem barreiras governamentais e garantidas pelo Estado, os indivíduos ricos tinham, no pensamento de Kant, parcela da responsabilidade sobre a

³⁵ “...em 1763 o regulamento escolar impõe a obrigatoriedade para ‘pais, tutores ou patrões’ de crianças dos cinco aos 13-14 anos; depois, Frederico II organiza um ‘sistema completo de instituições educativas’ no seu Estado: funda-se a Universidade de Halle, com uma cátedra de pedagogia, cria-se uma comissão superior da instrução pública, controla-se o acesso à universidade com um exame.” (CAMBI, 1999, p.339).

educação, mas não o dever legal. Pode-se dizer que esses indivíduos tinham um dever moral. Isso demonstra a importância de investigar com maior atenção a relação entre o público e o privado nas ideias sobre a educação discutidas por Kant.

Essas discussões podem ser fragmentadas e colocadas em três frentes: 1) O problema da educação privada versus educação pública para o melhor desenvolvimento da moralidade e a quem ela se dirige; 2) A relação entre a educação pública e as iniciativas de ordem privada; 3) A relação entre as iniciativas de ordem privada e as autoridades estatais.

A primeira frente está inteiramente presente em *Sobre a Pedagogia*. Este texto expõe que os fins da educação são alcançados de modo mais satisfatório pela educação pública. Esta não consiste na atribuição do Estado sobre a organização e o oferecimento do ensino, como mostramos anteriormente, a partir dos conceitos de público e estatal. Nesse caso, indiretamente, Kant manifesta que a responsabilidade do Estado deveria se referir à garantia da liberdade de ensinar e organizar o ensino às instituições. A educação pública, da qual trata o texto de Kant, é apenas uma contraposição à educação doméstica. Nela, o educando teria acesso sistemático às informações desenvolvidas e compartilhadas pelo mundo letrado. Sua finalidade prática e imediata seria “promover uma boa educação privada.” (KANT, 2002, p.30). O principal representante desta forma de educação é o Instituto de Educação, que, dadas as devidas particularidades históricas, se assemelha às instituições escolares contemporâneas, tanto públicas (dirigidas pelo Estado) quanto privadas.

A educação, nessa perspectiva, faz parte de um projeto de sociedade melhor no futuro. Porém, explicitamente, é dirigida aos ricos, portanto, a um público determinado. Kant justifica sua posição pela dificuldade, naquele contexto, de arcar com os custos de uma instrução universal. Não se trata, entretanto, de simplificar a posição de Kant como de defesa da legalidade de privilégios. O filósofo entende que as desigualdades de condições advêm de vantagens que alguns obtiveram sobre outros e assim devem ser ensinadas aos educandos: “Convém mostrar aos adolescentes como a desigualdade entre os homens é uma certa ordem de coisas derivada das vantagens que algum homem buscou em relação a outro.” (KANT, 2002, p.105). Do mesmo modo, nas “Questões casuísticas” sobre o “dever de beneficência”, na *Metafísica dos Costumes*, Kant (2008, p.298) defende que os ricos devem ser beneficentes pelo fato de “serem favorecidos através da injustiça do governo, o que

introduz uma desigualdade de riqueza que faz com que os outros necessitem da beneficência deles”.

A educação pública, na visão kantiana, com liberdade para desenvolver-se pedagogicamente, apresenta vantagens em relação à educação privada por diversas razões. Por meio dela se desenvolvem de modo mais eficaz as habilidades e, mais importante, a cidadania. Na educação pública, o educando pode conhecer as próprias limitações a partir do direito e da resistência aos seus desejos e vontades que os outros – educandos e educadores – exercem sobre ele. Por consequência, permite compreender e exercer mais apropriadamente a liberdade: na educação pública “se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que os direitos dos demais nos impõe.” (KANT, 2002, p.34).

Por educação privada, Kant entende a educação doméstica, de responsabilidade dos pais, exercida diretamente por estes ou realizada por outras pessoas remuneradas para esse fim. Essa forma de educação pode ser desfavorável porque divide a autoridade, sobretudo quando a criança encontra-se entre os caprichos dos pais e a educação e as regras do governante (KANT, 2002, p.31). A educação privada para o desenvolvimento da capacidade de pensar, da autonomia, enfim, para uma boa moralização é menos eficaz, porque geralmente é descuidada e deixada a cargo de moralizadores religiosos, como o “pregador” (KANT, 2002, p.27).

Se o fim da educação é a formação para a moralidade, então, teórica e praticamente, temos justificada a defesa da escola pública por parte de Kant, no sentido acima exposto. Trata-se de defender a escola pública para o ensino e as iniciativas de ordem privada para a organização e a direção das escolas.

Deve-se salientar que, para Kant, os institutos públicos são necessários devido à má educação dos pais. Se, numa circunstância hipotética, os pais fossem todos bem educados, não haveria a necessidade de tais instituições: “Se os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação dos filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessária a despesa com os institutos públicos.” (KANT, 2002, p.31). Essa argumentação tem uma aparente limitação, quando o próprio Kant defende que o educando tem necessidade das relações sociais para o desenvolvimento da consciência do dever e da capacidade moral de fazer uso da sua liberdade em meio à resistência e ao constrangimento exercido por outras pessoas – educandos e educadores. Restaria saber (pois seu texto de pedagogia não nos

oferece uma indicação) de que forma uma educação doméstica proveria essa condição fundamental para o desenvolvimento moral da criança.

Dessa maneira, a educação pública para Kant não deveria, naquele momento, estar centralizada pelo Estado, nem ser dirigida pelos governos. Em menor intensidade, ele não se mostrou, também, um grande defensor da universalização da educação como uma premissa política imediata³⁶. Não há uma reivindicação enfática nesse campo em seu texto de preleções. A tendência maior, em *Sobre a Pedagogia*, é apresentar uma saída gradativa para aquela conjuntura, quando reforçamos as suas ideias com outros textos, como *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* (1985b) e *O conflito das faculdades* (1993b).

O entendimento de que todas as mudanças sociais devam ocorrer gradativamente, sobretudo em relação à maneira de pensar, está de acordo com a sua concepção de progresso da história. Percebemos essa consideração quando Kant mostra sua descrença na revolução social³⁷, no sentido de uma mudança repentina, uma insurreição, como medida eficaz para mudar a forma de pensar e promover o esclarecimento: “Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar”. A educação se encaixa na mesma forma de raciocínio: precisa ser transformada gradualmente, da consciência e das iniciativas dos grandes para a instrução e formação do povo, pois “um público só muito lentamente pode chegar ao esclarecimento”. (KANT, 1985b, p.104).

A segunda frente dessas discussões – sobre a relação entre educação pública e as iniciativas de ordem privada – é complementar à anterior. Isso se deve ao fato de que havia condições materiais, intelectuais e morais insuficientes para a execução de uma boa educação. Podemos perceber, no bojo dessa discussão, a

³⁶ Devido às dificuldades em se custear os Institutos, os únicos adequados a uma boa educação pública naquele momento, Kant (2002, p.31) afirma que seria “difícil conseguir que outras crianças, que não as dos ricos” participassem deles.

³⁷ Mais do que descrença, Kant rejeita a ideia de insurreição contra a autoridade, mesmo se as suas ordens forem injustas: “Isso significa que não pode haver direito de insurreição e que mesmo as ordens injustas de uma autoridade legítima devem ser obedecidas por seus súditos (desde que estes não comandem diretamente o sujeito a fazer algo que é em si mesmo errado ou mal)” (tradução nossa). No original: “This means that there can be no right of insurrection, and that even the unjust commands of a legitimate authority must be obeyed by its subjects (so long as these do not directly command the subject to do something that is in itself wrong or evil)” (WOOD, 2006, p.25). Além disso, a insurreição é ilegítima e contraditória, segundo Kant (2004, p.82), de acordo com o que ele denomina de “princípio transcendental da publicidade do direito público”.

relação entre os interesses privados e os públicos, bem como as formas de financiamento e gerenciamento da educação.

Um projeto educacional, segundo Kant (2002, p.24), deve recrutar pessoas competentes que tiveram boa educação: “A direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas”. Mas projetos estatais e nacionais centralizados, nesta época, estavam ainda em nascimento. Por esse motivo, Kant discordava de Basedow a respeito da função essencial do príncipe sobre a educação: “Não se pode esperar que o bem venha do alto, a não ser no caso em que lá a educação seja primorosa. Aqui é necessário, portanto, contar mais com os esforços particulares do que com a ajuda dos príncipes, como julgaram Basedow e outros [...]”. Os esforços devem ser privados. Por “esforços privados”, Kant se refere, também, ao financiamento. Se, ao contrário, o financiamento proviesse do príncipe, este interferiria na educação, na cultura e no conhecimento conforme os seus interesses: “Se prestam auxílio à educação com dinheiro, reservam-se o direito de estabelecer o plano que lhes convém. O mesmo diga-se de tudo aquilo que diz respeito à cultura do espírito humano e ao incremento dos conhecimentos humanos.” (KANT, 2002, p.24).

Esta é uma constatação pragmática da relação entre educação e Estado e leva-nos a compreender a terceira frente dessas discussões: a relação entre as iniciativas de ordem privada e as autoridades estatais. Kant (2002, p.24) observava que poderia haver arrecadações mais adequadas à destinação de recursos à educação, fato que não ocorria. A cultura e o conhecimento “não são conseguidos pelo poder e pelo dinheiro, mas são no máximo por ele facilitados. Na verdade, poderiam fazê-lo, se o Estado não arrecadasse impostos unicamente destinados ao interesse do seu erário”.

Dessa forma, por um lado, podemos afirmar que Kant, pragmaticamente, defendia a não intervenção autoritária do príncipe na educação, o que ocorreria, na sua visão, se este a financiasse. Por outro lado, de um ponto de vista ideal, caberia ao Estado a competência na arrecadação de impostos para distribuir e financiar a educação, mas não a sua centralização e organização. Sua preocupação, referente ao último ponto, condiz com a ideia de educação como direito, como livre expressão de um povo.

Vemos alguns conflitos entre as iniciativas individuais e as autoridades estatais ao tratar do público e do privado na educação. São privadas tanto as escolhas particulares acerca da educação dos filhos quanto o auxílio e o dever moral de indivíduos ricos e ilustrados no financiamento e na direção das instituições. Se entendermos, portanto, o conceito de privado como a condição de liberdade de todos para decidir a respeito da condução da própria vida, sem a interferência externa e dos interesses particulares, não temos conflito entre as duas instâncias. Dessa forma, o privado ou particular, na visão de Kant, não se contrapunha a uma educação para toda a humanidade. Seja na sua elaboração ou na execução, a educação é uma forma constante de dívida (porque tem o dever) com a humanidade e de direito de exercê-la e acessá-la.

O projeto de uma educação pública e estatal concretamente universal, como direito de todos e dever do Estado, estava muito distante da realidade dos europeus daquele período. Isso torna menos assustadora a demasiada esperança de Kant depositada nos indivíduos de espíritos generosos, o que pode deixar transparecer certa ingenuidade na defesa de um projeto educacional:

A direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas. Toda cultura começa pelas pessoas privadas e depois, a partir destas, se difunde. A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro (KANT, 2002, p.24-25).

A aparente ingenuidade se desfaz quando Kant justifica sua posição e demonstra uma visão crítica em relação aos interesses comumente apresentados pelos “poderosos” em relação à forma como consideram o povo e a educação:

alguns poderosos consideram, de certo modo, o seu povo como uma parte do reino animal e têm em mente apenas a sua multiplicação. No máximo desejam que eles tenham um certo aumento de habilidade, mas unicamente com a finalidade de poder aproveitar-se dos próprios súditos como instrumentos mais apropriados aos seus desígnios (KANT, 2002, p.25).

Assim, a educação pública e educação privada precisam ser entendidas, no pensamento de Kant, no contexto em que foram elaboradas. A escolha da melhor forma de alcançar os fins da educação não se limita às discussões sobre as práticas pedagógicas. O debate acerca deste tema avança no campo do direito e da política.

O momento histórico presenciado por Kant, de transformação das bases estruturantes dos Estados na segunda metade do século XVIII, exigia dos intelectuais o esforço de conciliação entre ideias emancipadoras para a sociedade e saídas pragmáticas para os problemas prementes – sociais e educacionais. Defender o auxílio das iniciativas de ordem privada, no sentido do dever moral dos mais ricos para o financiamento e a manutenção das escolas, não pode, portanto, ser considerado uma saída ingênua.

Os Estados ainda em formação, com os poderes mais ou menos centralizados, poderiam limitar a liberdade e o desenvolvimento da educação. Na perspectiva de alguns teóricos, como Kant, essas eram as principais causas para o atraso à emancipação humana. Em outras palavras, um dos aspectos do projeto de emancipação das sociedades consistia em superar as formas hierárquicas de poder. A educação pública, com tal finalidade, era considerada por Kant um projeto para o povo: “A ilustração do povo é a sua instrução pública acerca dos seus deveres e direitos no tocante ao Estado a que pertence” (KANT, 1993b, p.106).

Ao mesmo tempo, as mentes ilustradas, tão importantes para elevar a educação a um estágio mais avançado, deveriam ser de tal forma virtuosas que, diferentemente dos príncipes mencionados por Kant, não teriam nenhum interesse nos tipos de sujeitos formados pelas instituições educacionais, não se preocupariam com a compatibilidade das visões de mundo desses sujeitos com as suas próprias e buscariam a superação das desigualdades sociais e históricas. Seu projeto educacional, se pudermos assim definir, se configura pelos aspectos aparentemente públicos, universais, cosmopolitas, garantidos (enquanto direito) pelo Estado, mas que dependem de iniciativas de ordem privada de indivíduos de mentes virtuosas, esclarecidas e benevolentes.

Vemos, portanto, que a responsabilidade sobre a educação envolve as instâncias públicas e privadas. E posto que Kant acredita numa educação para a moralidade, mesmo nas circunstâncias históricas desiguais presenciadas por ele, então, uma boa educação depende do Estado mas também da garantia das liberdades particulares, na condução e na experimentação pedagógicas.

Essas discussões evidenciam que o texto *Sobre a Pedagogia* versa sobre assuntos que transcendem as relações pedagógicas do processo formativo e alcançam o debate político e institucional. Da parte de Kant a educação, cuja

realização se aproximava de forma adequada aos seus objetivos, era representada pelos Institutos de Educação, principalmente a experiência e as propostas de Basedow. Para a efetivação de uma boa educação, que respeite as suas formas e as atividades adequadas, o espaço e o tempo de realização não devem ser, de acordo com o filósofo, temas tratados à parte das reflexões políticas. Essas são necessárias para a realização satisfatória de cada etapa e especificidade da educação.

6. Educação física e educação prática

As diferentes formas de divisão da educação propostas por Kant em seu texto pedagógico tem, em sua expressão mais genérica, a separação entre a educação física e a educação prática. As finalidades desses tipos de educação remetem à noção kantiana de natureza humana e trazem, por consequência, a preocupação com as particularidades da criança e com a atuação do educando no mundo adulto e sugerem as formas apropriadas de escola. Esses tipos fundamentais da educação precisam ser esclarecidos e bem definidos para compreendermos a formação da humanidade e da moralidade, aspectos desenvolvidos nos próximos capítulos.

A educação física se concentra na dimensão natural do ser humano. A sua forma de aplicação é negativa e positiva. Por enquanto, é suficiente entender por natureza humana o corpo (e as suas necessidades animais), bem como a alma, as potencialidades humanas, inclusive morais. Segundo Kant (1985a, p.166), “Chama-se (formalmente) natural aquilo que acontece necessariamente de acordo com as leis de uma certa ordem, quaisquer que sejam estas leis, por conseguinte também as morais (portanto, nem sempre unicamente as físicas)”. Então, a alma começa a ser desenvolvida pela educação física tanto quanto o corpo. As atividades responsáveis por desenvolver esse tipo de educação são os cuidados materiais (alimentação, subsistência), a disciplina e a cultura.

A educação negativa³⁸, ou primeira educação, objetiva não atrapalhar o curso da natureza: “Em geral, acaba-se por observar que a primeira educação deve

³⁸ A concepção de educação negativa de Kant refere-se diretamente à noção apresentada por Rousseau (1995, p.80) no *Emílio*: “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 erro”.

ser puramente negativa, isto é, que nada cabe acrescentar às preocupações tomadas pela natureza, mas restringir-se a não perturbar a sua ação.” (KANT, 2002, p.41-42). Ela se inicia nos cuidados. Estes são algo inerente à forma humana de conservar da vida: “A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer cuidados”. De imediato, como todos os animais, o ser humano precisa de nutrição. Entretanto, do ponto de vista de Kant, a natureza não permite que se encerrem as preocupações com a conservação da vida da criança na alimentação: “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). Os cuidados são a primeira preocupação da educação porque consistem na primeira preocupação com a vida. Sua função se resume na manutenção da vida e diminui proporcionalmente ao aumento da capacidade da criança de autoconservar-se. É importante destacar que essa atividade, ou momento da vida da criança, era entendida por Kant como parte integrante das preocupações pedagógicas e de responsabilidade do professor, mas, ao mesmo tempo, deveria ser de conhecimento do governante (ou preceptor).

Por que Kant destaca a relevância com os cuidados? Uma possível resposta é pensar que a educação que ele propõe deve ser integral, completa e de acordo com a destinação da natureza humana, e se referir ao pleno desenvolvimento do educando, iniciando em sua natureza animal e culminando na realização plena de sua natureza humana, nas formas mais complexas de relações sociais. A natureza deve ser bem direcionada para que a formação positiva da criança possa realizar-se de forma satisfatória. Por essa razão, Kant (2002, p.37) defende que mesmo para um “governante”, que não recebe “de imediato as crianças, quando então deveria ocupar-se também da sua educação física”, deveria saber “tudo que se requer na educação, do princípio ao fim”. O educador precisa saber “tudo” (ter conhecimento sobre a natureza humana, a sociedade e o ato de educar) “do princípio” (na criança desde a primeira infância) “ao fim” (a iniciação da vida adulta). Em suma, requer conhecer o educando em todas as suas fases.

Cabe ressaltar que, sendo a continuidade da educação dependente da boa constituição física da criança, as ideias pedagógicas para uma educação integral, por parte de Kant, referem-se, segundo sua perspectiva, apenas a uma criança com a constituição física e mental perfeita. Por um lado, pretende desenvolver um adulto forte fisicamente ou “impedir que as crianças cresçam muito delicadas” (KANT, 2002,

p.48). Ao se preocupar com a boa constituição física, a começar no nascimento, Kant defende que as diferenças de potencialidades do corpo têm mais causas na forma como se educam as pessoas do que na determinação natural. Por outro lado, para as crianças de má constituição física não há menção sobre a educação, ou simplesmente não há uma pedagogia³⁹. Essa perspectiva é corroborada pela ideia da necessidade da criança de se tornar independente. A liberdade e a independência com o próprio corpo e a partir deste é condição necessária para ser livre e independente moralmente, de acordo com as suas ideias pedagógicas.

A segunda parte da educação negativa é a disciplina. Ela consiste em transformar “a animalidade em humanidade” e tirar “do homem a sua selvageria” (KANT, 2002, p.11-12). A educação negativa pretende preservar a natureza humana animal na criança por meio dos “cuidados com a vida corporal” (KANT, 2002, p.34), para desenvolver o máximo das suas potencialidades nas fases adequadas. Desenvolver plenamente a natureza animal não significa se aproximar de outros animais. A disciplina prepara a criança para tornar-se capaz de controlar suas inclinações – natureza – e guiar-se pela razão – liberdade⁴⁰.

A educação negativa, portanto, visa a preparar a criança para a educação positiva, a começar pela cultura. Para a realização eficiente desta última, que se resume no fortalecimento do corpo, o educador deve evitar hábitos na criança e impedir que suas forças tenham o auxílio de recursos artificiais. Em poucas palavras, evitar hábitos na educação negativa corresponde à preocupação de não acrescentar coisa alguma que não esteja na própria constituição natural da criança, alcançando tanto os vícios quanto os sentimentos naturais despertados ou alguns que a natureza nunca teria requerido.

A parte positiva da educação física corresponde à cultura ou instrução. À medida que a educação negativa se preocupa com o fortalecimento do corpo, a educação positiva visa ao aperfeiçoamento da criança. Essa forma dupla de representar a educação física demonstra a preocupação com a natureza humana de

³⁹ A educação mostra-se, assim, uma tarefa para a integralidade das inteligências em um só tipo de indivíduo. Comenius (2001), muito antes de Kant, defendia a educação para indivíduos com algum tipo de deficiência e com método comum, ainda que considerasse uma tarefa mais difícil. Kant afirma que alguns são incapazes de aprender qualquer coisa, os quais ele compara a uma “faca ou um machado sem corte”. Ele denomina estes indivíduos de simplórios (KANT, 2006, p.108).

⁴⁰ A função da disciplina na passagem da animalidade à liberdade será tratada com mais detalhamento no capítulo 3.

forma integral. Nesse sentido, deve haver a passagem da animalidade à liberdade, pois a animalidade se conforma às leis da natureza e a liberdade, cuja fonte está na razão e torna completa a realização da humanidade, permite a cada indivíduo determinar a si mesmo a lei para as suas ações. Essa passagem depende da cultura.

A cultura consiste no cultivo pleno da natureza humana e possui dois objetivos principais: dominar as inclinações, as resistências naturais, e aperfeiçoar as potencialidades do corpo e da alma. Como educação positiva, a cultura está mais próxima da principal finalidade da educação, a moralidade. A capacidade de se controlar e de ter um bom desenvolvimento das suas faculdades projeta o educando para a vida moral. A pedagogia deixa, aos poucos, de se concentrar apenas nas conformações físicas e intelectuais da criança para mediar sua individualidade no mundo coletivo, de regras e de convivência.

O cultivo das faculdades da inteligência e do corpo consiste em tornar o educando pronto para receber a fase mais prática e consciente da moralização. Essa não acontece numa fase previamente determinada. A moralização percorre toda a educação, no respeito a cada fase do educando, desde quando se evitam os maus costumes até quando se introduzem os ensinamentos práticos. A formação moral, aponta Kant (2002, p.35-36), “enquanto repousa unicamente no senso comum, deve ser praticada desde o princípio, ao mesmo tempo que a educação física, pois de outro modo, se enraizariam muitos defeitos, a ponto de tornar vãos todos os esforços da arte educativa”.

É evidente que, tratando-se da natureza processual como se desenvolvem o corpo e a alma, a criança e, sobretudo, o adolescente terão participação mais consciente e horizontal no processo de moralização. A cultura, portanto, permitirá desenvolver as disposições morais para tornar o educando capaz de formular as máximas das suas ações e aprender a seguir as leis. Em resumo, a cultura tende a preparar para a independência física e moral. Ela objetiva à criação das habilidades, as quais permitem as ações humanas, mas que dependem da formação de um bom caráter para exercê-las em benefício comum.

Os traços fundamentais da educação física positiva consistem na cultura do corpo e da alma. Estas duas formas de cultivar a natureza humana dizem respeito à distinção entre corpo e alma. Educá-los significa cultivar as habilidades naturais, por um lado, e as habilidades técnicas, sociais e morais, por outro. No entanto, é preciso

ressaltar que o cultivo das habilidades morais difere da formação prática plena. Podemos entender por habilidades morais a capacidade racional de compreender e elaborar regras de ação que se referem às relações sociais. Pode-se dizer que toda educação física visa à formação prática.

Para a formação da cultura (a qual trataremos em uma seção específica do segundo capítulo), temos algumas sugestões apresentadas no texto pedagógico. Para exercícios físicos, Kant defende a utilização pedagógica de jogos e brincadeiras com poucos instrumentos. Os jogos e brincadeiras devem ser utilizados, pois as crianças apresentam interesse natural por eles. A diversão deve ser respeitada e aproveitada principalmente na infância.

A cultura tem junto com a diversão o seu aspecto sério, as obrigações. A escola precisa estabelecer regras representativas da sociedade, fazer o educando se acostumar aos deveres e ensinar a trabalhar. Na cultura, diferentemente da educação negativa, há uma habituação positiva⁴¹: “O hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação.” (KANT, 2002, p.48). Neste caso, trata-se do hábito de agir bem, de acordo com as regras e não de se sentir bem, de ter prazer. Sendo assim, o cultivo das potencialidades humanas, dos deveres e dos hábitos positivos ou planejados é fundamental para o desenvolvimento do caráter da criança.

Não há uma ruptura⁴² muito bem determinada entre a educação física e a educação prática no texto pedagógico de Kant. Elas são distintas, mas não separadas. A educação prática pode ser chamada, sem perda de sentido, de educação moral. Segundo Kant, “chama-se prático⁴³ tudo aquilo que se refere à liberdade” (KANT, 2002, p.34-35). A educação física objetiva a formar o *indivíduo* para poder viver plenamente às custas das suas próprias capacidades corporais e mentais. A educação prática visa a formar um *sujeito* capaz de se guiar livremente, respeitando

⁴¹ Em geral, Kant (2006, p.48) entende que “todo hábito é reprovável”. No entanto, isso se refere a hábitos que tendem a deixar a natureza animal se sobressair às decisões racionais do indivíduo. Quanto à educação, acostumar-se ou habituar-se a algumas práticas, como o trabalho e o seguimento de regras, tende a auxiliar a razão na condução moral da vida.

⁴² Essa é também a interpretação de Dalbosco (2011, p.113) “nem Rousseau nem Kant pensam de modo mecânico, uma vez que não estabelecem distinção rígida entre educação física (natural) e educação prática (moral). Ao contrário disso, embora as vejam como duas etapas definidas na formação do ser humano, atribuindo-lhes objetivos e papéis específicos, concebem-nas profundamente vinculadas e dependentes uma da outra”.

⁴³ Na *Crítica da razão pura* (1994), temos que “Prático é tudo aquilo que é possível pela liberdade” (p.636) ou “tudo o que se encontra em ligação com” o livre arbítrio (p.637).

a dignidade dos outros e a de si mesmo. É uma “educação de um ser livre, o qual deve bastar-se a si mesmo, construir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco.” (KANT, 2002, p.35).

A educação prática, o complemento da parte positiva da educação, tem preocupação direta com a vida adulta. Não podemos inferir disso, no entanto, que se trata de adiantar características do adulto na criança durante o seu processo de formação: “Uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança [...] Ora, uma criança que apresenta as máximas do senso próprio de homens feitos está fora do caminho traçado para a sua idade e não faz senão imitar.” (KANT, 2002, p.83). Uma criança, poderíamos dizer, da mesma forma, deve ter um caráter de uma criança, por estar em desenvolvimento. E imitar o caráter de um adulto significa ficar preso a modelos de sujeitos próprios de um determinado tempo, o que impediria uma educação para o progresso e pelo esclarecimento. A educação tem de dar um passo adiante, se apropriar dos saberes e conquistas do passado e do presente, para progredir. Como colocamos, Kant (1985b, p.108) entende que uma época (ou geração) é responsável pela seguinte e deve levá-la a ampliar seus conhecimentos com o objetivo de torná-la mais esclarecida.

Os objetivos da educação prática também condizem com a representação de natureza humana integral que encontramos em Kant. O animal segue as leis da natureza, o ser moral se guia pelas leis da liberdade. A educação tem a responsabilidade de impedir que a criança se torne um adulto inclinado a agir. Deve permitir a ela ingressar no mundo da liberdade e fazer dela um adulto auto condicionado a agir.

A educação prática tem por finalidade, desse modo, desenvolver as disposições morais na criança para que ela se torne pronta para, com o uso da sua liberdade, formular máximas e seguir as leis, ou seja, leis que a sua razão dá a si mesma. A essa forma de moralidade podemos denominar de autonomia⁴⁴. Mais do que independência física, a criança adquire independência moral, e assim constitui a sua personalidade.

⁴⁴ “O princípio da autonomia é, portanto: não escolher de outro modo senão de tal modo que as máximas de sua vontade também estejam compreendidas ao mesmo tempo como lei universal no mesmo querer.” (KANT, 2009, p.285).

A educação para a moralidade precisa dar condições ao educando para conviver em meio às resistências dos demais. Isso não apenas por se constatar que tais resistências são uma realidade da vida social mas também, e sobretudo, porque, do ponto de vista de Kant, o melhor da natureza humana se extrai das relações sociais. Nesse sentido, o educando precisa relacionar-se com os outros e respeitar as leis da escola. Esta permite praticar as formas de relações semelhantes àquelas que encontrará na vida pública e civil, para as quais o respeito para consigo mesmo e para com as outras pessoas será necessário a ele mesmo, aos outros e a toda a humanidade – indivíduo, sociedade e espécie.

A característica mais relevante da educação prática consiste na diferença para a cultura da alma, mesmo quando esta diz respeito diretamente aos aspectos morais da formação. A habilidade, uma das finalidades da cultura da alma, não deve ser considerada educação prática quando esta refere-se ao desenvolvimento corporal e das faculdades mentais. Caberá ao educando, no processo de moralização, saber aplicar as suas habilidades em conjunto com a sua liberdade. Com a prudência ocorre o mesmo. Pode-se ensinar a criança e instruí-la sobre a conduta correta na vida social. Porém, somente o educando poderá se tornar prudente com as escolhas de sua responsabilidade. A prudência não pode ser incutida.

A realização da educação moral depende de todo processo educativo bem executado. A educação negativa e a positiva, a física e a moral, não podem ser pensadas e exercidas em separado, isto é, sem que estejam articuladas entre si e em torno de um mesmo objetivo. A fase final da educação regular⁴⁵ pode ser resumida na maior aproximação possível das capacidades humanas do educando às capacidades do educador.

A diferença entre a educação física e a educação prática está nas finalidades. A educação física refere-se à natureza humana animal na criança, em primeiro lugar, porque se dedica aos seus cuidados primários e essenciais para a manutenção da vida. Em segundo lugar, porque busca desenvolver certas

⁴⁵ Kant entende que a educação regular deveria ocorrer até aproximadamente dezesseis anos, devido às necessidades de autogovernar-se, às necessidades sexuais e à responsabilidade com a paternidade: “Quanto tempo deve durar a educação? Até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo; ou até que nele se desenvolva o instinto sexual; até que ele possa se tornar pai e seja obrigado, por sua vez, a educar: até aproximadamente 16 anos.” (KANT, 2002, p.32).

capacidades individuais e sociais no educando – as habilidades (aptidões) e a prudência. Esta parte da educação fundamenta-se em fins arbitrários e contingentes e encerra-se nela mesma. A educação prática, por sua vez, diz respeito à liberdade. Ela tem um fim absoluto – a moralidade.

De modo geral, do ponto de vista pedagógico de Kant, toda a educação visa à moralidade. No caso da educação regular, em todas as fases do desenvolvimento do educando, há algum tipo de moralização ou de preocupação com a moralidade. A medida dos tipos de educação, suas formas de aplicação e as atividades para o seu desenvolvimento dependem das fases da criança e cabe ao educador – governante e professor – conhecer e tomar medidas para alcançar o fim último da educação. A moralidade tem, entretanto, uma condição necessária: a humanidade. A educação que pretende qualquer avanço ou progresso moral individual e social tem de respeitar a dignidade da pessoa humana. Para Kant, a humanidade é inerente apenas em potência no ser humano. Ela se realiza por meio de um processo de formação das faculdades humanas e que, ao mesmo tempo, preveja e aspire à integração de cada indivíduo no mundo cultural e histórico.

II – EDUCAÇÃO PARA A HUMANIDADE

O capítulo 2 pretende mostrar o que a educação, como dever do ser humano (2002, p.20), precisa fazer para integrar todos os aspectos da humanidade no educando. Cada um desses aspectos relaciona-se a uma preocupação pedagógica. Levados à condição de funções e necessidades formativas, recebem denominações específicas que precisam, em um primeiro momento, ser examinadas. A proposta é partir da terminologia presente no texto *Sobre a Pedagogia* de Kant e conectá-la com coerência a alguns dos seus textos filosóficos, especialmente a *Antropologia* e *Metafísica dos Costumes*, para ampliar os conceitos inerentes aos termos examinados e compreender as atribuições próprias da educação para a humanidade.

Ao partir da hipótese de que, para Kant, a educação tem na moralidade o seu fim último, algumas instâncias da vida humana precisam ser preparadas para fortalecer e aperfeiçoar a capacidade de cada indivíduo de agir moralmente bem. A formação deve cultivar as potencialidades humanas, acostumar o educando ao trabalho e formar um caráter virtuoso. Procuramos demonstrar, assim, os modos e as razões para: a formação da cultura, a inserção do trabalho na educação escolar, a formação do caráter moral e o ensino da virtude.

1. Breve glossário pedagógico de Kant

O texto *Sobre a pedagogia* de Kant apresenta algumas variações terminológicas dos conceitos-chave para os estudos de educação. Esse fato exige atenção e cuidado para interpretação das intenções do autor no tratamento dos termos em cada contexto. De acordo com Dalbosco (2004) e Oliveira (2004), no texto kantiano encontram-se mudanças na terminologia dos conceitos mais ou menos amplos.

Os termos mais amplos do texto pedagógico de Kant aparecem algumas vezes como sinônimos, segundo Dalbosco (2004, p.1353), “como, por exemplo, os conceitos de ‘educação’ (*Erziehung*), ‘pedagogia’ (*Pädagogik*), ‘arte da educação’ (*Erziehungskunst*) e ‘teoria da educação’ (*Erziehungslehre*)”. Oliveira (2004, p.456)

expõe que além destes termos outros também apresentam variações. São os casos de *Bildung* e *Kultur* (formação e cultura), os quais incluem tantos outros:

Os dois termos gerais *Bildung* e *Kultur* são usados como sinônimos por Kant, e incluem dentro deles uma variedade de processos mais específicos tais como a instrução (*Unterweisung*), o ensino (*Belehrung*) e a orientação (*Anführung*). É também importante lembrar que 'cultura', como os outros estágios da educação, é freqüentemente utilizada por Kant num duplo sentido: às vezes esse termo se refere à formação geral da humanidade para além da animalidade na raça humana. Em outros momentos, refere-se a processos educacionais mais específicos dirigidos a grupos particulares assim como a indivíduos. Segundo o texto de Kant, cultura é também 'a obtenção de habilidades (*Geschicklichkeit*)' e estas são consideradas obtidas quando as pessoas alcançam com sucesso todos os seus fins escolhidos.

Tais constatações conceituais nos sugerem investigar o uso dos termos pedagógicos para elucidar seu significado. A tarefa de distingui-los é necessária para a compreensão de cada processo educativo e do modo de exercê-lo.

Os termos mais genéricos que devemos tratar são educar e formar, tanto em referência aos estágios quanto às finalidades da educação, e alguns mais específicos, voltados diretamente a aspectos determinados da educação, como os casos de disciplinar, ensinar, orientar, direcionar, instruir, cultivar e aprender. De modo objetivo, o uso dos termos educar e formar demarca todo o processo educativo. Disciplinar diz respeito à forma negativa da educação, ao comportamento e ao costume com respeito às regras. Significa não acrescentar, ou melhor, não inserir saberes ou desenvolver aptidões na criança, visto que se trata tão somente de não deixar a animalidade se sobressair no indivíduo. Cultivar e instruir aparecem, para quase todos os casos, com as mesmas funções e se relacionam ao ensino e ao aprendizado. Neste caso, positivamente, o educando aprende, por meio da cultura e da instrução, a controlar a sua animalidade e a se desviar das suas inclinações. Instrução e cultura, além disso, são positivas, porque consistem em medidas acrescentadas ao desenvolvimento do educando.

A formação, empregada genericamente, corresponde à toda educação ulterior aos cuidados, desde a instrução mecânica (informação), passando pelo desenvolvimento das habilidades e da prudência, até chegar à moralidade. Um uso específico do termo formação refere-se ao caráter. Porque toda a educação é formação, então o caráter exige ser formado na dependência de todo o processo

educativo. A formação do caráter da criança aproxima-se mais do ponto de chegada da educação – a moralidade –, por isso chamada de formação moral.

Na *Disciplina da razão pura da Doutrina Transcendental do Método* presente no capítulo 1 da última parte da sua principal *Crítica*, Kant (1994, p.577) define disciplina como: “A coação, graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada”. A disciplina é diferente da cultura e da doutrina, por ser negativa: “Para a formação de um talento, que já por si mesmo tem uma propensão para se manifestar, a disciplina dará um contributo negativo, mas a cultura e a doutrina contribuirão positivamente” (p.577-578). Além disso, e mais importante, Kant salienta a diferença entre disciplina e instrução. Termos que na linguagem escolar não deveriam tomar o mesmo sentido, devido às suas características contrárias:

Sei bem que se costuma usar na linguagem da escola a palavra disciplina como sinônimo de ensinamento. Simplesmente, há muitos outros casos em que a primeira expressão, tomada no sentido de correção, se distingue cuidadosamente da segunda, tomada no sentido de instrução, e a natureza das coisas exige mesmo que se conservem, para esta distinção, as únicas expressões adequadas. Desejo, pois, que nunca se permita utilizar aquela palavra no sentido que não seja o negativo (p.578).

A cultura, contrária à disciplina, portanto, “deve simplesmente proporcionar uma aptidão, sem com isso destruir uma outra já existente (p.578)”.

A menção a estas distinções tem o propósito de esclarecer as diversas funções da educação. As dificuldades para se usar adequadamente alguns termos do texto *Sobre a Pedagogia* permanecerão, pois nem todos se mostram claros. Ademais, no decorrer da exposição do presente texto, alguns destes conceitos inevitavelmente se cruzarão. Em vista disso, para elucidá-los melhor, a maneira mais adequada consiste em distinguir as funções de cada um deles dentro do texto pedagógico de Kant. Essas funções correspondem aos fundamentos usados para responder à segunda questão norteadora desta pesquisa.

O primeiro capítulo analisou as preocupações com o que se *pode saber* sobre a educação a partir do contexto e do pensamento pedagógico kantiano. O segundo capítulo pretende responder à pergunta acerca do que a educação *deve fazer*. Desta pergunta, nascem outras que se referem a cada termo: O que se deve *ensinar*? O que a criança deve *aprender*? Quais habilidades e potencialidades o

educando deve *desenvolver*? De que modo se deve *ensinar, instruir, cultivar*? Qual caráter deve formar? De que maneira a ética deve ser inserida no ensino e contribuir para a virtude? Devemos, portanto, entender como esses fazeres preparam para o fim último da educação, a moralidade, que será tratado no capítulo 3.

Para responder à pergunta sobre o que a educação deve fazer, é preciso compreender a função do educador apresentada por Kant. As funções e as práticas do educador – ensinar, educar, instruir, direcionar, orientar, cultivar – mostram, por coerência, as finalidades da educação. Para Kant, professor e governante (ou preceptor) são diferentes: “O primeiro ministra a educação da escola; o segundo, a da vida.” (KANT, 2002, p.30). Se pensarmos a educação implementada principalmente por instituições, especialmente públicas (distinta da doméstica), é mais coerente tratar o professor e o governante não como indivíduos separados, mas como funções do educador. Desse modo, analisamos o que cabe à função governante ou preceptora e à função professoral.

A função governante consiste na orientação, no direcionamento, porque refere-se à “condução na prática daquilo que foi ensinado.” (KANT, 2002, p.29-30). Diz respeito à vida em geral, sobretudo referente às necessidades particulares e em relação às outras pessoas. Reserva-se à função professoral o ensinamento, o desenvolvimento das faculdades (ou potencialidades) e o contato com os conhecimentos e regras pertinentes e adequados ao mundo e às fases do desenvolvimento do educando, por meio da instrução (ou do cultivo). A educação, portanto, tem distribuídos nessas duas funções os conceitos fundamentais: educar, formar, ensinar, orientar, direcionar, disciplinar, cultivar, instruir.

Temos, desse modo, condições de definir tais conceitos mais claramente, de acordo com o seu emprego. Alguns exigem maior distinção das suas funções. São os casos de disciplinar, cultivar (ou instruir) e formar, de responsabilidade do educador (professor e governante), e aprender, especialmente por parte do educando.

O ato de disciplinar alude às medidas para que a racionalidade, desenvolvida e em desenvolvimento, tenha prevalência sobre as inclinações. Kant (2002, p.25) afirma que “Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria”. A disciplina remete à parte negativa, porque se pretende, por seu meio, domar a animalidade, tirar a selvageria, trazer a

humanidade e impedir os defeitos. É totalmente passiva e mais urgente na infância. Além disso, não implica nenhum modo de informação, pois esta é positiva e fica sob a tutela da instrução.

A instrução, que pode também ser denominada cultura (KANT, 2002, p.16), refere-se inicialmente à educação mecânica. Tem o objetivo de desenvolver habilidades ou aptidões necessárias para a formação da prudência, o que significa, por parte do educando, aprender a colocar em prática as suas ações no universo das relações sociais e para a cidadania. Nesta medida, instrui-se primeiramente para o âmbito individual, pelos saberes da escola, com o propósito de, em segundo lugar, guiado por um preceptor, tornar o educando apto a fazer uso das habilidades para participar da vida prática, isto é, da vida pública. A instrução visa à aquisição dos valores individual e público.

O conceito de formação usado por Kant tanto se refere à educação na sua integralidade, ou seja, de modo a envolver todas as exigências da educação da criança e do adolescente, do desenvolvimento cognitivo e do corpo, das habilidades sociais e da moralidade, quanto a um ponto específico – o caráter. Assim, forma-se o educando da infância à adolescência (preparação para a vida adulta) bem como o seu caráter, exigência fundamental para a concepção pedagógica de Kant. Desta maneira, em todas as fases do educando, formar liga-se à toda parte positiva da educação: instrução mecânica, prudência e moralização. Podendo-se interpretar: a formação das habilidades, da prudência e da moralidade. A última é aquela da qual depende a formação do caráter do educando. É neste conjunto de condições essenciais que se encontra o conceito de formação.

Do ponto de vista do educando, podemos interpretar a educação e seus conceitos principais a partir da noção de aprendizagem. A criança ainda não pode trazer para si o ato de disciplinar-se, instruir-se, formar-se e se cultivar sem a orientação e o direcionamento de um educador. Sendo assim, enquanto não se constitui e se forma para a possibilidade de se auto educar, devemos nos referir ao educando de acordo com o ato de aprender.

Em primeiro lugar, para compreender o ato de aprender, necessitamos diferenciar disciplinar de cultivar. Isso é possível pela análise de outra diferença essencial: entre o ser humano e os outros animais. Como nos demonstra Kant (2002, p.14): “O homem tem necessidade de cuidados e de formação”. Vemos que, nesta

perspectiva, garantidas as condições de subsistência e proteção, todo o restante da educação é formação. Continua ele: “A formação compreende a disciplina e a instrução. Nenhum animal, quanto saibamos, necessita desta última, uma vez que nenhum deles aprende dos seus antecedentes qualquer coisa”. Ora, se nenhum animal necessita de instrução, porque “nenhum deles aprende” algo “dos seus antecedentes”, parece plausível inferir que, para Kant, o aprendizado acontece na atividade instrutiva. Isso mostra que a criança não aprende os cuidados e a disciplina enquanto não os compreender, porque são ambas etapas passivas, porém, condições fundamentais para a instrução – o ensinamento.

A disciplina não é uma questão de aprendizado. A sua relação com a educação está na necessidade de acostumar-se, a partir do corpo, às regras sociais. A sua natureza educativa consiste na preocupação com os hábitos desfavoráveis e o costume, porque é negativa. “Assim as crianças”, diz Kant (2002, p.13),

são mandadas cedo à escola, não 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 dos seus caprichos.

A disciplina, cuja característica fundamental é a sua negatividade, não se refere ao aprendizado, mas ao acostumar-se, primeiramente a partir do corpo, às exigências da vida em sociedade. Ao contrário, a instrução – educação plenamente positiva – é uma questão essencialmente de aprendizado.

A evidência na formação do educando quanto às diferenças entre disciplinar e instruir situa o aprendizado na forma positiva da educação, do ponto de vista de quem a recebe. Ainda mais, se a instrução alude à formação das habilidades, aprender precisa consistir não apenas em conhecer mas sobretudo em adquirir aptidões com a finalidade de realizar ações para fins particulares ou coletivos, para a vida doméstica ou civil.

A instrução e a prudência são partes da cultura, observadas do ponto de vista do ensino e do aprendizado, que precisam ser distinguidas. Ora Kant generaliza a instrução como cultura, ora a particulariza como instrumento para formação e desenvolvimento da habilidade e da prudência. Do modo particular, a instrução é complementar, ou seja, uma parte da cultura, denominada por Kant de escolar (mecânica), que consiste na educação da escola, diferente da educação da vida. Esta

última, por sua vez, é a prudência. Tratando-se de educação positiva, a prudência, assim como a habilidade, é parte integrante da aprendizagem formal. Como vimos, a prudência é guia do indivíduo para posicionar-se no âmbito social. Essa condição essencial, para Kant, não se contradiz com outro aspecto fundamental da formação: o caráter. Este, como veremos mais à frente, não se refere a formas petrificadas, rotuladas ou modeladas de sujeito. Em suma, a prudência é questão de aprendizado porque necessita da cultura e da parte instrutivo-reflexiva da educação pragmática. Os saberes que a criança aprende e as habilidades que desenvolve são necessários para o exercício e realização da vida na prática. É uma questão pedagógica, portanto, *o que* a criança deve aprender.

O que a criança deve aprender? Quais conteúdos devem fazer parte do seu aprendizado, da sua formação? O que é mais importante para ela, pergunta, Kant (2002, p.87): “é preferível uma grande quantidade de conhecimentos a uma menor soma, porém, mais sólida?”. A resposta correta para ele está na segunda opção, porque “a criança ignora em que 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”. A justificativa da defesa de que poucos saberes porém bem formados sejam mais convenientes não diz respeito apenas à criança. Na *Antropologia*, Kant (2006, p.126) se dirige de forma semelhante ao adulto, ao tratar da inutilidade da erudição sem uma boa formação da razão: “A erudição livresca aumenta realmente os conhecimentos, mas, onde não é acrescida de razão, não amplia o conceito nem o conhecimento”. Esse ponto de vista é central na educação prática. Toda a formação do educando aspira à sua capacidade de deliberar se dirigindo à humanidade nas suas ações, cujos princípios pertencem ao campo moral, porque “Tudo o que se opõe à moral, deve ser excluído dos propósitos.” (KANT, 2002, p.88).

Assim ocorre com a instrução. Seu propósito não está nos interesses imediatos das crianças e dos seus pais. Tal qual os conteúdos, que devem ser escolhidos de acordo com a pertinência da idade, as habilidades se desenvolvem na medida das possibilidades do seu progresso.

Mais do que mostrar caminhos para a educação, Kant propõe a reflexão crítica a respeito de conteúdos e métodos para desenvolver a aprendizagem. Nesta medida, entende-se a necessidade de analisar com cautela os discursos pedagógicos

centrados nas habilidades e competências de forma insuspeita, naturalizada. O caminho crítico configurado por estas ideias pedagógicas podem subsidiar a reflexão, cuidadosa e aprofundada, sobre as habilidades de acordo com as exigências sociais e as particularidades naturais das crianças e as fases do seu desenvolvimento.

Se a criança aprende o que cultiva, se aprende a ser habilidosa e prudente, não significa que, de modo semelhante, aprenda a disciplina. Essa é a razão para Kant defender que a criança não aprende a ser disciplinada em um primeiro momento. No sentido kantiano, ela, primeiramente, se acostuma. Não se trata, portanto, de uma questão de simples vocabulário. A educação precisa disciplinar, segundo esta perspectiva, para se evitar hábitos não planejados. Educar é conduzir a criança (principalmente) na sua passagem da animalidade à humanidade. O mesmo significa dizer: da passagem de uma forma de educação para outra, da negativa para a positiva. Por isso, a disciplina é a preparação para a cultura, pois representa uma das condições necessárias para o aprendizado.

A exigência de se evitarem hábitos e costumes na criança só faz demonstrar a força da educação positiva, seja ela bem ou mal aplicada, conscientemente pensada ou não. Muitas vezes, alguns pais e educadores inserem na criança certos hábitos e costumes viciosos. Isto nada mais é do que uma forma positiva de aprendizado. A disciplina é negativa, porque tem a função de evitar os vícios. Os vícios são positivos no sentido de que são inseridos na criança.

Estes costumes não planejados pedagogicamente tendem a dificultar a formação moral da criança e, conseqüentemente, suas relações sociais. Provavelmente, na esteira de Rousseau, Kant entende que alguns sentimentos e ideias – por exemplo, vergonha, timidez, dissimulação – desenvolver-se-iam em sociedade e poderiam ser evitados ou talvez nunca teriam sido despertados no ser humano. As tentativas de corrigir maus comportamentos, muitas vezes, fazem brotar tais sentimentos nas crianças:

Ordinariamente grita-se com elas: 'Ei! Não se envergonha?', 'Não fica bem!', e expressões semelhantes, as quais não deveriam jamais ser empregadas na primeira educação. A criança não possui ainda nenhuma idéia de vergonha e de conveniência; não tem nem deve ter vergonha. Isso a tornará tímida. Ficará embaraçada diante dos outros e de boa vontade fugirá da sua presença. Assim, nascem nelas uma reserva e uma dissimulação nefasta. [...] Nem a burla e os carinhos contínuos ajudam mais que essa educação irritante. Tudo isso torna a criança teimosa na sua vontade, torna-a fingida e, manifestando-se uma fraqueza nos pais, perde respeito devido a eles. Mas

se é educada de modo que nada possa conseguir gritando, ela se torna livre, sem ficar sem-vergonha, e modesta, sem se tornar tímida. (KANT, 2002, p.51).

Em suma, o aprendizado pertence à educação positiva. A necessidade da boa educação negativa consiste justamente em evitar qualquer forma de positividade, inculcação direta ou indireta de sentimentos e ideias desfavoráveis: “Pois muitas fraquezas do homem não provêm frequentemente do facto de não se lhes ter ensinado nada, mas mais do facto de se lhes ter ensinado impressões falsas.” (KANT, 2012, p.40).

Cada passo no desenvolvimento das habilidades necessárias para alcançar o valor individual e o coletivo deve ser pensado, com o cuidado de não adiantar (um prejuízo maior do que atrasar) qualquer das etapas⁴⁶: “As crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade.” (KANT, 2002, p.83). A antecipação do desenvolvimento de uma habilidade pode torná-las cópias dos adultos. Uma medida dessa ordem parece um despropósito. Como nos mostra Kant (2002, p.36), “Com respeito à habilidade e à prudência, tudo deve acontecer a seu tempo com o passar dos anos. Mostrar-se hábil, prudente, paciente, sem astúcia como um adulto, durante a infância, vale tão pouco como a sensibilidade infantil na idade madura”. Mais adiante, no mesmo texto (2002, p.83), o filósofo alemão complementa a mesma ideia: a criança “deve ter apenas a inteligência de uma criança e não deve se pôr em evidência muito cedo”.

Notamos, assim, que a terminologia comum em textos sobre a educação aparece no texto de preleções de Kant com variações por vezes semelhantes ou com diferentes sentidos. A necessidade de bem efetuar a educação para a boa formação requer consciência sobre as medidas e práticas pedagógicas. Estas se efetivam de acordo com as necessidades naturais, sociais e morais do educando. Por essa razão, os atos de disciplinar, instruir (ou cultivar), ensinar e aprender devem fazer parte das reflexões esclarecidas, e nunca internalizadas e naturalizadas sobre a educação na escola e para o educador. Estes são conceitos e práticas fundamentais na educação, demonstrando porque educar e formar, somados aos termos mais genéricos, fazem

⁴⁶ Kant não trata das etapas específicas do desenvolvimento da criança no seu texto pedagógico como faz Rousseau no *Emílio*.

parte da segunda pergunta norteadora desta pesquisa, sobre o que a educação deve fazer.

As formas que estes conceitos devem tomar na prática educacional e formativa, as suas relações, são os objetivos das próximas seções. Para tanto, faz-se importante entender o modo como se articula a educação física com a educação prática, a cultura e a instrução com a prudência, o que podemos expressar por cultivo das habilidades e cultivo da prudência.

A apresentação e a distinção dos termos-chave da educação do texto kantiano permitem encontrar as respostas para questões acerca do que se deve fazer positivamente na educação: o que ensinar e aprender. Estes se referem à cultura das habilidades, das potencialidades, dos conhecimentos e da prudência, como a inserção do trabalho na escola, além da formação do caráter e do ensino da virtude. Desenvolveremos nas seções subsequentes todos esses elementos da humanidade, cuja finalidade última consiste em tornar o sujeito educado capaz de pensar por si mesmo, compreender-se moralmente autônomo e, deste modo, agir.

2. A formação da cultura

Algo semelhante aos termos abrangentes e específicos da educação, no texto de Kant, ocorre com o termo cultura. Também para esse há diferentes usos e classificações. Por vezes, cultura e formação têm o mesmo sentido. Podemos apresentar o exemplo da *formação moral* e da *cultura moral* trazidas no mesmo texto. Esse exemplo fica claro na comparação entre as traduções brasileira de Francisco Cock Fontanella (2002) e a portuguesa de João Tiago Proença (2012). Em uma passagem do seu texto *Sobre a Pedagogia*, Kant usa o termo *Bildung*, para apontar a divisão da educação positiva em escolar, pragmática e moral. Fontanella traduz esse termo ora por *formação* e ora por *cultura*. Proença, por sua vez, trata apenas como *formação*. A cultura no sentido de cultivo pertence sempre à educação física, portanto a uma das partes da educação, e se refere tanto às aptidões físicas quanto às intelectuais. Por seu turno, a formação não se limita a um único tipo – corporal ou intelectual – mas à toda educação. Neste sentido, a formação assemelha-se mais à educação (de forma genérica) do que à cultura (uma parte da educação), e abrange tanto a educação física quanto a educação prática.

Por essa razão, entendemos o conceito pedagógico de cultura⁴⁷, um dos aspectos elementares da formação escolar, e não toda ela. Enfim, em que consiste esse importante elemento da educação de acordo com Kant? Qual a sua função? Do que se compõe? Como se apresenta e se desenvolve no ser humano? O que a cultura não é?

A princípio, a cultura liga-se à parte positiva da educação física. Por físico entende-se de modo inseparável tanto as forças vitais do corpo quanto o intelecto. Por meio da cultura, alcança-se a humanidade no indivíduo e na espécie. Em todos os seus aspectos, a partir do desenvolvimento das habilidades, permite a construção do ser humano: “A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias.” (KANT, 2002, p.25-26). A cultura tem sua função de distinguir o homem do animal (p.53) e, por seu intermédio, o ser humano se aperfeiçoa (KANT, 2006, p.216). Mais especificamente, faz deste efetivamente um animal racional.

A cultura é uma das características humanas fundamentais. Com ela se constitui a sua natureza completa. No entanto, não é determinada pela natureza animal, fisiológica. A cultura é uma construção humana dirigida à humanidade. Queremos dizer com isso que a humanidade não é preconcebida e nem predefinida, mas consiste em um ideal sempre a ser buscado pelos indivíduos coletivamente. A humanidade é uma condição real, mas também sempre em potência no gênero humano. Por isso, a sua constituição depende das gerações passadas sendo intermediada pela cultura na educação, cuja tarefa é desenvolver as habilidades por meio da instrução e dos conhecimentos (Kant, 2002, p.25).

O que a cultura não é? Dois pontos devem ser ressaltados. Em primeiro lugar, por cultura, Kant não alude apenas ao conjunto de tudo que a humanidade desenvolveu e desenvolve para se confirmar enquanto espécie, no campo dos costumes, das ciências, das artes, da religiosidade etc., ou “a totalidade das

⁴⁷ Restringimo-nos a tratar da cultura como um componente da educação, um princípio, que se refere ao cultivo das faculdades humanas, as quais são necessárias para o impulsionamento da espécie rumo a um estado futuro melhor. Por sua vez, a cultura em sentido amplo, como marca da espécie humana, pode ser entendida ao mesmo tempo como *fim último da natureza humana*. No entanto, mostraremos que a moralidade é o *fim último da educação* para elevar a natureza humana, e com ela a cultura da espécie, à sua perfeita destinação, de acordo com o pensamento kantiano.

manifestações e formas de vida que caracterizam um povo.” (JAEGER, 1995, p.8). A cultura na educação refere-se, em suma, ao cultivo da natureza humana. Os conhecimentos humanos construídos historicamente devem ser aprendidos, entretanto, desde que caminhem junto com o desenvolvimento das faculdades humanas (ou potencialidades humanas) e das habilidades (ou aptidões)⁴⁸. Em segundo lugar, a cultura não incorpora toda a educação física. Ficam de fora, por exemplo, os casos dos cuidados e a disciplina, que são formas negativas deste tipo de educação. A cultura é a formação física positiva das capacidades humanas, pois é acrescentada à natureza animal para a humanidade se completar no educando. Ela deve iniciar pela direção do educador a fim de que o educando, em momento adequado, não precise da sua direção. Em terceiro lugar, do mesmo modo como não pode ser confundida com a parte negativa da educação física, não deve ser entendida como toda a prática. Em síntese, da mesma maneira que a disciplina é essencial para a formação da cultura, esta é para a formação prática em geral, a qual se encerra com a moralidade.

Em *Sobre a Pedagogia*, a cultura aparece dividida binariamente de quatro maneiras: *geral e particular, física e moral, do corpo e da alma, livre e escolar*. Entretanto, todas as formas de cultura na educação expressas por Kant dependem, primordialmente, da distinção entre cultura geral e cultura particular. Torna-se possível, a partir desta constatação, entender como se organizam as formas distintas de cultura com o desenvolvimento de determinadas capacidades humanas naturais – as faculdades com as disposições – e a aquisição das habilidades.

A cultura geral (da índole⁴⁹) tem o objetivo de desenvolver as habilidades e o aperfeiçoamento humano. É nela que está dividida a cultura física e a cultura moral. A primeira consiste em ações fundamentadas em exercícios com auxílio da disciplina. É passiva porque precisa de direcionamento. Os educadores devem pensar pelo educando (KANT, 2002, p.68). A cultura moral, como vimos, não consiste em toda a abrangência da formação moral. Simplesmente deve oferecer condições para a moralização. Por meio da cultura moral, ao contrário da física, o educando é

⁴⁸ A tradução portuguesa de João Tiago Proença (2012) traz *potencialidades* e *aptidões*. A tradução brasileira de Fontanella (2002) utiliza *faculdades* e *habilidades*. Adotaremos majoritariamente a última opção, porque é mais utilizada pelos comentadores referentes à esta pesquisa.

⁴⁹ A versão portuguesa de João Tiago Proença (2012) traduz *Gemütskräfte* por *ânimo*, diferentemente de Fontanella (2002), que traduz por *índole*.

estimulado a se guiar por suas próprias regras. Neste ponto da educação, as ações se fundamentam em máximas próprias do educando. É ativa, porque, neste caso, pensa por si mesmo antes de agir; prescreve para si as máximas das suas ações buscadas no conceito de dever. Por esse motivo, embora seja “preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos” (KANT, 2002, p.75), e também porque é desse modo que formará o caráter, não deve ser a cultura fundada no costume gerado pela disciplina. Trata-se de outro tipo de costume, planejado e orientado pelo educador.

Para a cultura particular (da índole), o objetivo é desenvolver as faculdades inferiores: “Aqui têm lugar a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória, a espíritosidade” (KANT, 2002, p.68). Tais faculdades são necessárias para o desenvolvimento da capacidade de conhecer. Além disso, a cultura, ou cultivo das faculdades humanas, é considerada por Kant (2008, p.286) um dever do ser humano para consigo mesmo ou para com a humanidade na sua pessoa, porque visa à perfeição humana:

Um ser humano tem um dever para consigo mesmo de cultivar (cultura) seus poderes naturais (poderes do espírito, da alma e do corpo) como meios para todos os tipos de fins possíveis. O ser humano deve a si mesmo (como um ser humano) não deixar ocioso e, por assim dizer, enferrujando as predisposições e faculdades naturais que sua razão pode algum dia usar.

Posto que a criança se desenvolve de um estágio de heteronomia para a autonomia, tal dever refere-se à educação, ao educador, à escola. O educando desenvolve as suas faculdades para a capacidade de julgar e, assim, de se responsabilizar pelos seus deveres.

Para a capacidade de julgar e decidir, o educando necessita desenvolver as suas faculdades superiores: entendimento, juízo e razão. Elas fazem parte da cultura geral da índole. Somadas às faculdades inferiores, consistem em habilidades desenvolvidas para a prudência e para tornar o educando capaz de se guiar autonomamente, sem a direção de um governante. Assim, a cultura geral da índole se relaciona com a cultura particular da índole por mútua dependência. As faculdades superiores, necessárias para a ação, a decisão e a escolha, precisam das inferiores bem desenvolvidas. As potências inferiores devem ser desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento das potências superiores: “As potências inferiores não têm, por elas

mesmas, nenhum valor; por exemplo: que adianta que um homem tenha grande memória, mas pouco discernimento?” (KANT, 2002, p.63).

O desenvolvimento das habilidades abrange a capacidade de conhecer e de agir por si mesmo. Por conseguinte, as habilidades dizem respeito à inteligência cognitiva e social (quando esta se volta para a prudência). Segundo essa perspectiva, sem as habilidades e tais formas de inteligência, não se poderia pensar na capacidade de tomar decisões autônomas. Isto posto, as habilidades apresentam-se necessárias para o desenvolvimento da moralidade e do processo educativo de moralização, porque estão diretamente ligadas ao conhecimento e à inteligência, e indiretamente à liberdade, à capacidade de fazer escolhas moralmente boas.

Para uma melhor compreensão da relação entre as faculdades humanas e as habilidades, também entre a prudência e a moral, deve-se valer da próxima distinção, feita por Kant, entre cultura da alma e cultura do corpo e de que maneira elas devem se desenvolver na educação. Pode-se ressaltar que as disposições naturais são relacionadas com a cultura. No capítulo 3, pretendemos entender de modo mais amplo como se constituem na natureza humana.

O desenvolvimento das faculdades humanas se associa com as disposições naturais e morais do ser humano. A educação, como foi dito (KANT, 2002), é o processo de formação das disposições naturais humanas. E são elas que, desenvolvidas, ditam o caráter do ser humano. As disposições naturais humanas e as disposições morais que surgem no processo formativo, e da mesma maneira as faculdades superiores e inferiores, encontram-se na cultura da alma e na cultura do corpo.

A cultura do corpo diz respeito à formação das habilidades naturais; a cultura da alma, ao ensinamento. A cultura do corpo visa a desenvolver capacidades que já se encontram naturalmente na criança. A cultura da alma trata de desenvolver o que está potencialmente presente na criança. Para esta, é mais urgente a direção do educador.

As habilidades se desenvolvem de acordo com o itinerário formativo da criança. A medida deste desenvolvimento tem relação direta com o florescimento das disposições naturais e o fortalecimento e o aperfeiçoamento das suas potencialidades, representadas pelas faculdades. Estas são desenvolvidas a partir do corpo, entendido

como condição natural determinada pela natureza, e, por essa razão, inclui também o intelecto.

As disposições naturais humanas dizem respeito ao indivíduo e à sociedade (ou à capacidade de se associar). Elas, de acordo com a *Antropologia* de Kant (2006), podem ser técnicas, pragmáticas ou morais. Do mesmo modo, a educação tem a responsabilidade de desenvolver no educando as habilidades técnicas e, a partir ou na dependência delas, a prudência e a moralidade. A disposição para aprender depende de um corpo forte. A primeira preocupação, portanto, é o fortalecimento. Coerente com a defesa da educação a partir da natureza, as práticas para o fortalecimento do corpo, defendidas por Kant, devem seguir o comando da natureza. Por isso, a educação precisa considerar as práticas de acordo com cada etapa do desenvolvimento da criança.

A cultura começa na infância. Então, as faculdades devem ser estimuladas e exercitadas, respeitando-se o desenvolvimento da criança. Para um bom resultado precisam começar sem as artificialidades dos instrumentos. Estes não podem substituir as forças da natureza, que se referem tanto ao corpo quanto ao intelecto. Poderíamos usar como exemplos, dentre tantos outros, um andador para um bebê ou uma calculadora para uma criança ou adolescente. A criança precisa fazer o máximo uso das próprias forças do corpo e do intelecto.

A cultura começa no corpo. Kant (2008, p.287) entende que “o cultivo dos *poderes do corpo* (ginástica em sentido estrito) corresponde a cuidar da *coisa básica* (a matéria) num ser humano, sem a qual ele não poderia realizar seus fins”. Pode-se iniciar por exercícios, jogos e brincadeiras, que se encontram naturalmente nas crianças, evitando-se os instrumentos, sem artificialidades. Algumas atividades correspondem a esse intento, como “pular, levantar e carregar pesos, manejar a funda, atirar pedras num alvo, lutar, correr” (KANT, 2002, p.54). Há também outras que exigem força e precisão, como os casos de lançamento de objetos e jogos com bola. Kant também defende a necessidade de atividades engenhosas, como descobrir e lembrar de lugares, ou empinar pipa. (KANT, 2002, p.57).

Os exercícios e jogos, manifestados nas brincadeiras das crianças, contribuem, em primeiro lugar, para o fortalecimento: “Assim, quanto mais o seu corpo se fortifica e se enrijece através delas, tanto mais se torna protegida contra as consequências corruptoras da lassidão.” (KANT, 2002, p.57). Em segundo lugar,

contribuem para o desenvolvimento das habilidades. Ademais, é tão notável, para Kant (2002, p.56), o valor do aproveitamento das disposições próprias das crianças em algumas atividades, que podem suscitar reflexões e questões sobre conhecimentos aprofundados na vida adulta: “às vezes, são ocasiões de importantes descobertas”. Um caso exemplar dessa perspectiva das práticas corporais na educação escolar eram, para Kant, os experimentos feitos no Instituto Philanthropinum de Dessau, a escola de Basedow.

As potências ou faculdades humanas inferiores podem ser desenvolvidas por estas atividades, que, indiretamente, promovem o bom desenvolvimento das superiores. Por essa razão, a memória e a imaginação são tratadas com atenção por Kant (2002). Ele observa a capacidade de localização da criança pela projeção que faz a imaginação de acordo com a lembrança das coisas no espaço: memória e imaginação locais. Poderíamos acrescentar sem nenhum prejuízo, também temporais. Além disso, a imaginação, porque é “potentíssima” na criança, deve ser “refreada e submetida a regras, sem deixá-la inteiramente desocupada.” (KANT, 2002, p.68-69). A formação da cultura significa, desse modo, valorizar em conjunção os exercícios do corpo, das experiências, de modo a despertar e estimular o intelecto e submeter as faculdades inferiores bem desenvolvidas ao comando das superiores.

A importância do exercício e do aprimoramento dos sentidos e das faculdades inferiores objetiva, como vimos, o desenvolvimento das faculdades superiores, das quais depende a capacidade de conhecer e de elaborar conceitos. Inicia-se nas experiências, desenvolvem-se as faculdades inferiores e estimulam-se as superiores, como na relação entre a experiência sensível, a memória e o entendimento. Isso concorda com a noção de conhecimento pela experiência, isto é, não há conhecimento, sem material para o entendimento. Este só pode extrair da memória os materiais que foram impressos nas experiências. O tempo e o espaço, como Kant apresenta na *Crítica da Razão Pura*, são formas intuitivas naturais humanas, a priori, constitutivas da sensibilidade que deve ser desenvolvida no cultivo das faculdades humanas. Sem a sensibilidade bem desenvolvida não se tem um bom entendimento, a capacidade de bem pensar: “Todas as coisas estão constituídas de tal modo, que o entendimento segue primeiramente as impressões sensíveis, e a memória deve retê-las.” (KANT, 2012, p.48).

Corpo e alma (ou atividades intelectuais), pensados nos processos pedagógicos, para Kant, não estão separados⁵⁰. Cultiva-se a memória, tanto em atividades lúdicas e corporais quanto em atividades intelectuais, como a escrita e a leitura. Na medida em que o cultivo do corpo, das habilidades naturais, não deve requerer artificialidades e, ao mesmo tempo, deve extrair da própria natureza os exercícios para o bom desenvolvimento das potencialidades humanas, a cultura da alma precisa ser guiada estrategicamente pelo educador. Essa forma de educação, a cultura da alma ou do espírito, depende de direcionamento, pois ocorre por instrução, diferentemente da formação moral. Isso porque, na perspectiva pedagógica de Kant, a cultura diz respeito à natureza, enquanto a educação moral refere-se à liberdade. Ademais, o desenvolvimento da alma e do corpo tem por objetivo impedir que ambas se corrompam mutuamente (KANT, 2002, p.59).

A cultura da alma permite compreender melhor a relação entre as potencialidades humanas e as disposições morais. Neste tipo de cultura, as potencialidades se aproximam da formação completa do ser humano. O educando necessita do desenvolvimento dessa cultura para conseguir formular as regras das suas ações. Trata-se das faculdades superiores: entendimento, razão e juízo. Sem estas, as disposições humanas técnicas, pragmáticas e morais não se concretizam satisfatoriamente.

A cultura da alma, ou “cultura do entendimento, da faculdade de julgar e da razão” (KANT, 2012, p.52), começa a ser desenvolvida com direcionamento e sempre com exercícios: “O melhor modo de compreender é fazendo. Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo.” (KANT, 2002, p.70). Na perspectiva kantiana, toda ação pedagógica tem de ser um motivo para o desenvolvimento das faculdades humanas.

O educando terá menor direção do educador quanto mais estiver desenvolvida a sua capacidade de pensar por si mesmo. Tal condição refere-se às capacidades de conhecer, julgar e analisar. Estas são habilidades condizentes com as funções das faculdades superiores: “O entendimento é conhecimento do geral. O

⁵⁰ Do ponto de vista da filosofia kantiana, até mesmo a cultura da alma faria parte da educação física, porque Kant, segundo Vincenti (1994, p.58), não concebe a alma da mesma forma que concebe Descartes: “De fato, enquanto a conhecemos por intuição sensível, a alma obedece às mesmas leis do corpo, leis sem as quais não poderíamos conceber um mundo e cujo conjunto estruturado chama-se natureza”.

juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular.” (KANT, 2002, p.63). Para o desenvolvimento das faculdades inferiores, o educador deve se aproximar das exigências da natureza. E para o desenvolvimento das outras faculdades, as superiores, os exercícios devem ser planejados e direcionados, não significando conhecer, julgar e analisar pelo educando mas, sim, orientá-lo.

Para o desenvolvimento do entendimento, Kant apresenta algumas sugestões. O exercício pode começar passivamente a partir de relações entre exemplos e regras, sem relevância de ordem, permitindo ao educando compreender o movimento do pensamento entre o geral e o particular. Tal exercício conduz a criança a aprender as regras por meio de abstração e da memória ao mesmo tempo. Kant quer mostrar que não se deve decorar as regras sem compreendê-las, da mesma forma que não tem sentido sua compreensão e posteriormente esquecê-las. Um bom exemplo do desenvolvimento concomitante entre faculdades superiores e inferiores, ou seja, do movimento entre a forma e o particular (extraído da memória), pode estar no aprendizado formal da História.

O juízo, segundo apresenta o texto pedagógico de Kant (2002, p.69-70), pode começar a ser desenvolvido na criança pelo uso de imagens e de objetos: “A faculdade de julgar mostra o uso que se deve fazer do entendimento. [...] Essa educação precisa de imagens e objetos”. Estes são os casos particulares das regras ou afirmações universais. Esse exercício de estabelecer relações entre particular e universal desenvolve a capacidade de julgamento. E o uso correto do entendimento pelo juízo, a capacidade de entender o que se deve ou não fazer, tem correspondência com o dever, fundamento da formação moral.

A razão começa a ser exercitada com o direcionamento do educador. Isso se refere à razão prática, ao exercício de reflexão sobre o “que acontece segundo as suas causas e seus efeitos”. O aluno é exercitado para compreender os efeitos que decorrem das regras que começa ou poderá começar a prescrever a si mesmo, com vista às ações. Por isso, sua função é fazer “conhecer os princípios”, mas como razão

prática, o mais importante é que se refiram ao dever. A melhor forma de desenvolver a razão é usando o método socrático⁵¹ (KANT, 2002, p.70).

As faculdades superiores não dizem respeito apenas à capacidade de conhecer, como vimos, mas também a capacidade de discernir e julgar. É importante ressaltar que o entendimento pode ter conotação genérica ou particular:

Mas também se toma a palavra *entendimento* em significação particular, a saber, porque ele, como membro de uma classificação, é subordinado, junto com os dois outros membros desta, ao entendimento em significação geral, e porque a faculdade de conhecer superior (materialmente considerada, isto é, não por si só, mas em referência ao conhecimento dos objetos) consiste de *entendimento, juízo e razão*. (KANT, 2006, p.94-95).

Na denominação “faculdade superior”, o entendimento diz respeito à sua concepção particular. De outro modo, quando denominado de “faculdade de conhecer superior”, faz-se referência à sua forma genérica: “O entendimento, como faculdade de pensar (de representar algo por meio de conceitos), também é denominado faculdade de conhecer superior (por diferença com a sensibilidade, como faculdade inferior)” (KANT, 2006, p.94). As faculdades superiores, portanto, compõe o entendimento em geral. Em outras palavras, o entendimento em conotação geral contém o entendimento em conotação particular, somado ao juízo e à razão.

Qual o motivo de se buscar compreender a diferença entre os dois usos do termo entendimento em Kant? Tanto na *Antropologia* quanto em *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?*, Kant expõe a necessidade de se atingir a maioridade. A única forma de alcançar esse fim é fazendo uso do próprio entendimento. Devemos lembrar que o desenvolvimento do entendimento e das outras faculdades são preocupações com a vida moral, bem como social e política. Por isso, o filósofo trata de entendimento de forma genérica, isto é, para se contrapor à sensibilidade, a qual não pode ser a fonte das ações morais, pois, ao contrário, segundo ele, seríamos como animais: “Portanto, o entendimento é, sem dúvida, mais *nobre* do que a sensibilidade, da qual os animais desprovidos de entendimento podem se valer em caso necessário, seguindo os instintos neles implantados, assim como um povo sem governante”. Por outro lado, não nega o valor da sensibilidade, embora admita a sua posição hierarquicamente inferior ao entendimento, mas não conflitante. Ele continua: “um

⁵¹ Na seção sobre o ensino da virtude, desenvolveremos com especial atenção o modo como Kant entende o método socrático.

governante sem povo (o entendimento sem a sensibilidade) não é capaz de absolutamente nada. Por isso, entre ambos não há conflito de hierarquia, se bem que um é intitulado superior e o outro, inferior.” (KANT, 2006, p.94). Ser governante de si mesmo, portanto, significa agir autonomamente fazendo uso do próprio entendimento nas ações concretas.

A defesa do uso do próprio entendimento para atingir a maioridade e a responsabilização de cada indivíduo pela menoridade (KANT, 1985, p.100) só têm sentido se o entendimento pôde ser desenvolvido. Sair da menoridade depende da capacidade de usar o entendimento e este precisa ser treinado, exercitado, a começar pela educação. A faculdade de conhecer superior, ou de pensar, ao possuir relação com a elaboração dos conceitos, torna inseparáveis conhecimento e ação. Podemos dizer, então, que o desenvolvimento da racionalidade, se pudermos ampliar um pouco mais a generalização do entendimento, não se refere apenas à capacidade especulativa, mas também à prática. Portanto, uma educação para a autonomia e o esclarecimento, parte de uma ideia de formação moral, cuja exigência é o pleno desenvolvimento das faculdades superiores, o entendimento. Para Kant (2006, p.96) “Um entendimento *correto*, um juízo *exercitado* e uma razão *profunda* constituem a inteira extensão da faculdade de conhecimento intelectual, principalmente quando esta é julgada também como habilidade para a promoção do prático, isto é, para fins”.

Com o mesmo sentido, Kant defende que as ações humanas dependem do bom senso: “Entendimento correto é bom senso, conquanto contenha a *adequação* dos conceitos aos fins de seus usos”. Por essa razão, para que o educando consiga desenvolver a capacidade ou habilidade de pensar por si mesmo sem a dependência de outra pessoa, precisa da cultura: “Mediante instrução, o entendimento natural pode ser ainda enriquecido de muitos conceitos e dotado de regras”, diferentemente do juízo, que se desenvolve por exercício e não por ensinamento (KANT, 2006, p.97).

Sem a cultura, a capacidade de julgar, de escolher e de decidir, isto é, de agir livremente de acordo com o princípio moral, não pode desenvolver-se, pois depende de exercício. Se o entendimento particular é a “faculdade das regras”, e o juízo é a “faculdade de descobrir o particular como um caso dessas regras” (KANT, 2006, p.97), e “contribui mais para a correção que para a ampliação” dos conceitos (KANT, 2006, p.118), parece coerente a defesa da cultura, ou cultivo das faculdades superiores, para o desenvolvimento do entendimento, tanto quanto para o exercício

da faculdade de julgar. O educando deve exercitar o julgamento provido de um bom entendimento. Do contrário, não será capaz de pensar e agir livre e moralmente.

O cultivo das faculdades humanas (ou simplesmente cultura), pode elevar o ser humano à sua destinação. A perfeição humana depende do bom desenvolvimento das faculdades, o que significa tornar o educando capacitado a fazer bom uso da liberdade: “A perfeição interna do ser humano consiste nisto: ter o uso de todas as faculdades em seu poder, para submetê-lo ao seu livre arbítrio”. Para esse fim – o bom uso da liberdade – “se exige que o entendimento domine sem, contudo, debilitar a sensibilidade (que é em si plebe, porque não pensa), porque sem ela não haveria matéria que pudesse ser elaborada para uso do *entendimento* legislador.” (KANT, 2006, p.43). Para alcançar esse poder, exige-se educar, que significa voltar-se à liberdade. Nesse sentido, a educação para a liberdade é, também, dependente da cultura.

As capacidades humanas entendidas como faculdades ou potencialidades inferiores e superiores têm relação estrita com as disposições naturais humanas porque estas servem para o agir humano e, devido a elas, o ser humano se distingue do animal. É desse ponto de vista que podemos complementar as exigências do desenvolvimento das disposições naturais do texto pedagógico de Kant (2002) com as disposições técnica, pragmática e moral, presentes nas suas ideias antropológicas (2006). Estas são disposições para o agir que definem o ser humano.

A disposição técnica consiste na capacidade de manipular a natureza. A conformação física das mãos do ser humano, por exemplo, está de acordo com a sua natureza racional⁵². Kant pretende demonstrar que, enquanto o aperfeiçoamento humano depende da razão, a estrutura é determinada pela natureza animal. A disposição pragmática, por sua vez, refere-se à habilidade de ter com o outro algo que lhe favoreça – saber usar o outro ao seu favor. Essa disposição se aperfeiçoa pela cultura mas não é ainda, por si só, moral. A disposição moral, diferentemente, torna o ser humano capaz de “agir consigo mesmo e com os demais segundo o princípio da liberdade sob leis” (KANT, 2006, p.216).

⁵² “A caracterização do ser humano como um animal racional já está contida na simples forma de organização de sua mão, de seus dedos e pontas de dedos, em parte na estrutura, em parte no delicado sentimento deles, porque a natureza não o tornou apto para uma única forma de manejo das coisas, mas para todas indefinidamente, portanto para o emprego da razão, e com isso designou a capacidade técnica ou habilidade de sua espécie como a de uma animal racional.” (KANT, 2006, p.218).

Observamos que o pensamento pedagógico e o antropológico de Kant, a respeito das disposições humanas, dialogam harmoniosamente. Tal aproximação reforça o aspecto pragmático da cultura, composto por habilidade e prudência. Justifica-se essa ideia se entendermos que a aquisição de certas capacidades para a condução da vida individual e coletiva depende do desenvolvimento das faculdades e das disposições humanas. Juntas, constituem as habilidades, cuja função é permitir resolver problemas de ordem técnica para a vida concreta. Por meio das habilidades, a prudência pode ser desenvolvida e pode garantir ao educando a capacidade de se associar. Nesse aspecto, a prudência pode ser entendida como cultura da civilidade, das relações e das decisões coletivas. Neste sentido, pode ser considerada pragmática. Assim, relacionamos as disposições e as faculdades humanas com a primeira e a segunda dimensões da educação prática – a habilidade e a prudência.

Começemos por esclarecer a primeira. A “*habilidade (habitus)* é uma facilidade na ação e uma perfeição subjetiva de *escolha*” (KANT, 2008, p.249). A habilidade ou aptidão não se refere apenas ao uso individual, porque tem muitos fins e muitos tipos, e pode ser mais ou menos útil. Ela pode se referir a capacidades de resolução tanto de ordem particular quanto social e moral. Em última instância, no entanto, a habilidade deve se referir e ter como propósito o mundo. O fim do ser humano é ele mesmo no mundo, e no mundo o objeto mais importante é o ser humano:

Todos os progressos na civilização, pelos quais o homem se educa, têm como fim que os conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo, o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-los é o *ser humano*, porque ele é o seu próprio fim último. (KANT, 2006, p.21).

A outra dimensão da educação da cultura, e que exige a habilidade, é a prudência. É também chamada por Kant (2006, p.169) de razão técnico-prática, a arte ou habilidade de empregar a sensatez. Pode-se ser sensato, segundo ele, porém não ter a habilidade de mostrar sensatez na convivência. Isso se resolve com a prudência, pois, com ela, pode-se adquirir a habilidade de fazer uso da sensatez e evitar se comportar de maneira desagradável (KANT, 2006, p.108).

As habilidades empregadas na prudência correspondem ao mundo civil. De outro ponto de vista, a prudência depende do uso de habilidades em âmbito social.

Sua função é compreender e aplicar as formas adequadas de se comportar e se ajustar socialmente, condição que não pode ser universalizada a partir da experiência, porque cada sociedade e cada época tem suas particularidades. Não cabe à educação oferecer diretrizes definitivas a respeito das normas de conduta. Dessa forma, as habilidades devem proporcionar a capacidade de se ajustar socialmente de acordo com as particularidades de cada sociedade.

A última exposição do conceito de cultura refere-se ao modo de se compreender e aplicar as atividades auxiliares ao desenvolvimento das habilidades e da prudência na educação prática, moral. Isso exige da pedagogia a reflexão sobre a maneira de proceder das ocupações no ensino e no aprendizado. Para Kant, a forma de aplicação das práticas educativas com vistas ao exercício das faculdades e das disposições humanas está na divisão da cultura da alma, que pode ser livre ou escolar.

Essa forma de compreender a cultura pode dizer respeito às críticas feitas à educação rígida e séria dos jesuítas. Para Kant, a educação pode ter um cultivo tanto livre como obrigatório e sério. As duas formas devem ser usadas, porque escola não pode se tornar um espaço sem alegria, mesmo que a criança seja educada a entender os momentos sérios, na qual as atividades precisam ser feitas por dever. A primeira forma, a cultura livre, “deve se encontrar naturalmente no aluno” (KANT, 2002, p.60), e alude ao divertimento, porque é agradável e a sua finalidade se encerra em si mesma. Em contrapartida, a segunda, a cultura escolar, ou cultivo sério e obrigatório das práticas educativas, encontra-se inicialmente fora do educando, e deve ser planejada com começo e fim determinado. Seu processo não tem necessidade de ser agradável e seu fim é conscientemente premeditado.

Vimos que há diferentes formas de se entender a cultura na educação. De acordo com a natureza humana, ela pode ser física – da alma ou do corpo – de acordo com as práticas, escolar (instrutiva e mecânica) ou livre. Pode ser voltada para as habilidades com fins técnicos, pragmáticos ou morais. Entretanto, essas formas de compreensão da cultura não deixam de se referir à natureza, às potencialidades ou faculdades humanas, bem como às suas disposições naturais. Por essa razão, a formação da cultura deve se concentrar no desenvolvimento de algo presente potencialmente na natureza humana e que, por si mesma, poderia nunca ocorrer. A cultura é cultivo da humanidade e tem sentido no indivíduo e na história. Em outras palavras, a formação da cultura visa à humanidade.

Devemos indagar, desse modo, por que a cultura não é a finalidade última da educação, visto que pretende cultivar as potencialidades do ser humano para fins técnicos, pragmáticos e morais. Como dissemos, a cultura ocupa-se da parte positiva da educação da natureza, da educação física (alma e corpo). Ainda não diz respeito à liberdade. Assim, cultura é diferente de moralidade, porque estar sob uma condição de civilidade não significa estar moralizado. Pode-se falar de cultura para a moralização, para desenvolver a capacidade humana para bem agir. Essa é a sua função. Não haveria possibilidade de uma boa formação moral sem a cultura. Mas não há boa educação que se encerre na cultura: “Um ser humano pode ter uma sólida formação física, pode ter um espírito muito bem formado, mas ser mal do ponto de vista moral, sendo deste modo uma criatura má.” (KANT, 2002, p.59). Podemos dizer que a formação moral relaciona-se com o modo como a educação pretende que a criança e o adulto, cada um ao seu tempo e cada qual conforme as suas particularidades, dirijam seu pensamento e tomem suas decisões com autonomia – auto direção. Em síntese, a cultura deve fortalecer e aperfeiçoar a natureza do educando para o mundo moral.

Buscaremos compreender, na próxima seção, a forma prática de desenvolvimento da cultura, cuja função é pedagógica, mas corresponde do mesmo modo a uma característica essencialmente humana, segundo a filosofia da história e a antropologia kantianas – o trabalho.

3. O trabalho na formação escolar

O trabalho ajuda a dosar os contentamentos, os prazeres da vida e a torná-los mais valorosos:

Jovem! (eu repito), acostuma-te a amar o trabalho, recusa-te os contentamentos, não para renunciar a eles, mas para tanto quanto possível mantê-los sempre à vista. Não embotes prematuramente a receptividade para eles com a sua fruição. A maturidade, que nunca permite que se lamente a privação de cada fruição física, assegurar-te-á justamente com esse sacrifício um capital de satisfação que é independente do acaso ou da lei natural. (KANT, 2006, p.134).

Entretanto, como veremos, essa função apresentada na *Antropologia* e atribuída ao trabalho para o jovem, a manutenção salutar do contentamento, não constitui, para Kant, a única função do trabalho.

Necessitamos, primeiramente, tornar claro de que modo o filósofo alemão caracteriza o trabalho pedagogicamente e qual a natureza da sua relação com a cultura. Dessa maneira, poderemos entender como e quando realiza-se nas práticas educativas e a sua ligação com o fim último da educação – a moralidade. Posteriormente, avançaremos na identificação de sua representação filosófica do trabalho. As considerações e justificativas filosóficas com relação ao progresso, à história e à humanidade devem reforçar a defesa do trabalho como prática fundamental da escola.

O trabalho no processo educativo é definido por Kant como uma ocupação obrigatória. Ele não só faz parte dela, mas é a própria cultura escolar. Toda a cultura escolar na educação é sinônimo de trabalho. Assim, não se trata de simplesmente afirmar que o trabalho “faz parte” da cultura escolar. Na escola, são nomes distintos para a mesma coisa: “A cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, e a cultura livre, um divertimento.” (KANT, 2002, p.60).

A ocupação no divertimento encontra-se naturalmente presente na criança. Não é necessário compromisso com um fim planejado para ocupar-se desta prática. O trabalho, em contrapartida, consiste na ocupação séria, porque está fora da criança. Para que se realize, é preciso fazê-la entender que a atividade não será necessariamente agradável. Ao contrário, é mais provável que se trate de um trabalho na escola quando seu processo for em alguma medida penoso.

O trabalho caracteriza-se pela seriedade na educação, porque o compromisso com a sua realização diz respeito ao dever. Essa consiste na principal razão para a defesa de uma educação que saiba mesclar momentos e práticas prazerosas, agradáveis e divertidas com as penosas, cansativas, fatigantes. Pois, de modo contrário, não se poderia formar a consciência para o dever coletivo tanto na escola quanto fora dela, na vida civil.

Quando se considera que o trabalho não consiste necessariamente em práticas agradáveis e prazerosas mas que, ao contrário, caracteriza-se em muitos casos mais pela dificuldade e pelo desprazer, isso não significa que o educando não possa aprender a se satisfazer com o resultado do seu trabalho. Portanto, o desprazer não impossibilita a satisfação por um trabalho difícil, cansativo ou fatigante. A cultura é séria ao habituar o educando aos deveres. Todavia não quer dizer que a criança não possa se sentir e se apresentar feliz na escola: “Não se deve sempre coibir a

alegria na disciplina escolar. Em pouco tempo, a criança ficaria abatida.” (KANT, 2002, p.82). Tem-se que cuidar para que a educação não provoque a languidez na criança e prejudique um dos aspectos do seu caráter, a sociabilidade.

A cultura (ou educação) escolar objetiva fazer com que a criança se acostume ao trabalho e não ao gosto pela facilidade. Ela evita despertar o gosto por prazeres que não contribuam para o desenvolvimento de si mesmo e do mundo social: “O gosto pela facilidade é para o homem o mais funesto dos males da vida. Por isso, é sobremaneira importante que as crianças aprendam a trabalhar desde cedo.” (KANT, 2002, p.71). A cultura do trabalho insere na criança o hábito de manter-se ativa. A *atividade* deve ser desenvolvida e se estabelecer positivamente na natureza da criança, e cuja realização requer obrigações. O trabalho tende a formar criança e adulto ativos. A realização de atividades sérias, obrigatórias, fatigantes e cansativas e que não encontram o fim na atividade em si e na criança, tem na escola seu local mais adequado: “E onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada que na escola? A escola é uma cultura obrigatória.” (KANT 2002, p.62).

O trabalho é tema presente em alguns textos filosóficos de Kant. O modo como neles representa esse tema concorda com as justificativas usadas para defendê-lo como atividade pedagógica. O filósofo trata do trabalho como uma das características fundamentais da espécie humana e que está de acordo com a necessidade de ser autor de sua história. A conjunção entre humanidade e história requer a mediação da razão.

Algumas das justificativas filosóficas para inserir o trabalho nos problemas da educação estendem-se à necessidade própria do ser humano e à sua dignidade. No próprio texto pedagógico kantiano há a primeira justificativa filosófica concernente ao que é próprio do ser humano e assim necessário para a constituição da humanidade: “É de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar.” (KANT, 2002, p.61). No seu texto de filosofia da história, Kant (2003, p.7) revela que, mais do que constituir a humanidade, por meio do trabalho, o ser humano alcança a sua dignidade: “Parece que a natureza humana não se preocupa com que ele viva bem, mas, ao contrário, com que ele trabalhe de modo a tornar-se digno, por sua conduta, da vida e do bem-estar”.

Do pedagógico ao filosófico, podemos afirmar, a princípio, que o trabalho está presente na educação e, especificamente, na cultura porque desenvolve a razão.

Esta, bem desenvolvida, em primeiro lugar, traz a humanidade na criança. Em segundo lugar, eleva a racionalidade e a humanidade na espécie e valoriza a dignidade humana. A partir da razão – conexão comum entre trabalho e cultura – podemos extrair três premissas de Kant, relacionadas às ideias pedagógicas e às filosóficas, que permitem sustentar o desenvolvimento da razão pelo trabalho na educação. Partimos da seguinte afirmação: a humanidade está em constante progresso para o melhor, e o motivo é a própria razão. A primeira premissa diz que a razão é fundamental para a humanidade e a humanização. A segunda defende a ideia de que a humanidade está na diferença do ser humano para o animal. A terceira premissa consiste em afirmar que a razão é essencial para a construção da história, uma história melhor no futuro.

As três premissas, as quais poderiam ser formuladas de modos diferentes e com outras ideias kantianas, mostram que o progresso da história requer o progresso e o melhoramento da humanidade na espécie e no indivíduo. Para a humanidade chegar ao indivíduo é preciso passar por um processo de aperfeiçoamento das potencialidades, entre elas a razão. Isto significa buscar a perfeição humana na criança, sua humanização, cujo processo se chama educação. Por sua vez, Kant entende que a melhor e mais digna forma de vida encontra-se no trabalho. Se a humanidade exige trabalho, ela não se constrói por espontaneísmo, mas pela espontaneidade da razão humana em busca da sua autoconstrução. A espontaneidade deve ocorrer de forma séria e constante e por dever. O ser humano, como agente livre, não se guia pelo espontaneísmo da natureza ou, pelo menos, não se constitui pelas suas inclinações naturais. Para se constituir como ser humano racional, como sujeito livre, como pessoa, precisa superar os ditames da natureza animal, a discórdia e a insociabilidade. E tal deve ser despertado pelo trabalho⁵³. As

⁵³ Essa concepção de ser humano contraditório naturalmente, que desperta para buscar a humanidade, progredir sua cultura, faz parte da filosofia da história, da antropologia e das reflexões teológicas sobre o mal em Kant, e ajudam a formar os seus fundamentos pedagógicos. Tal modo de conceber a natureza humana e suas manifestações sociais foi tão importante, que podemos ver semelhança com Hegel e Marx na forma de analisar a cultura e a história: “A teoria da cultura de Kant, embora profundamente devedora ao *Emílio, ou Da educação* (1762), de Rousseau, reconheceu, não obstante, a necessidade de conflito. Esse aspecto de sua teoria da cultura foi ainda mais desenvolvido por Hegel e Marx. Sua descrição do conflito entre as massas oprimidas e os senhores luxuosos mas supérfluos antecipa a dialética senhor-escravo da *Fenomenologia do espírito* de Hegel e a afirmação de Marx no *Manifesto comunista* de que ‘a história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes’.” (CAYGILL, 2000, p.90).

justificativas filosóficas de Kant sobre tal antagonismo desenvolveremos na seção sobre o caráter e, principalmente, no capítulo 3.

O trabalho é essencial para o progresso humano. Kant (2003, p.9) afirma que, enquanto o ser humano quer a concórdia, a natureza quer a discórdia, ideia presente também na *Antropologia* (2006, p.216). Tal antagonismo é o motor da sociedade e do progresso. O movimento é, propriamente, o trabalho, que não está associado ao prazer e à satisfação imediata, mas à realização humana. O homem “quer viver cômoda e prazerosamente, mas a natureza quer que ele abandone a indolência e o contentamento ocioso e lance-se ao trabalho e à fadiga, de modo a conseguir os meios que ao fim o livrem inteligentemente dos últimos”. A concórdia da qual depende a humanidade exige a boa formação das pessoas. E para a boa formação, Kant não descarta o trabalho como atividade que deve estar presente na educação o mais cedo possível.

As justificativas pedagógicas e filosóficas para o cultivo do trabalho na escola não estão, é importante ressaltar, desconectadas da moral religiosa presente nas ideias kantianas. Afirmar que o trabalho é a “melhor maneira de gozar a vida” (KANT, 2006, p.129), ou que o “*repouso após o trabalho*” é a única fruição sensível em que, certamente, não há repugnância, ou ainda que a preguiça é um vício “mais desprezível” do que a covardia e a falsidade (p.173), podem representar posições indiretas e generalizadas fundadas nos seus valores morais particulares. Entretanto, devemos destacar que o cristianismo⁵⁴ presente na filosofia⁵⁵ de Kant, manifestado na sua concepção de trabalho, não é suficiente para rebaixar as suas contribuições filosóficas a respeito desse tema. A necessidade de compreender que o trabalho é parte fundamental da construção da humanidade, que esta se edifica pela cultura entendida como o cultivo das faculdades humanas e, dentre elas, a noção genérica de razão, são suficientes para fundamentar filosoficamente o trabalho na educação.

O trabalho tem a função de contribuir com a elevação do educando à humanidade. Em consequência das suas características – obrigatoriedade e seriedade – é a atividade mais importante da formação pela cultura. Justifica-se tal

⁵⁴ Em pelo menos dois textos usados nesta pesquisa – *A religião nos limites da simples razão* e em *O conflito das faculdades* – podemos ver a defesa da ideia de que o cristianismo é uma religião natural.

⁵⁵ Para ampliar a discussão específica sobre a aproximação da moral kantiana à moral cristã, ver o ensaio de Santos (2017), *Kant, sua interpretação moral do Cristianismo e raízes bíblico-cristãs da sua ética*.

asserção, porque, em Kant, a ocupação no divertimento aproxima-se mais dos interesses da natureza animal no ser humano do que da racionalidade. Sem esta, o ser humano não melhora enquanto indivíduo e não permite progredir a sua espécie.

O trabalho na formação escolar não pode ser entendido, contudo, como o fim último da educação. A humanidade a que se refere a cultura escolar diz respeito ao distanciamento controlado do ser humano da sua animalidade. Por essa razão, e por ser cultura, o trabalho consiste na educação física da alma, mas ainda voltada aos problemas decorrentes da natureza humana e das suas potencialidades. A educação exige transcender às exigências da natureza humana física, não pode se limitar ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades técnicas e ao mesmo tempo, como expusemos, não se reduz à civilidade. Deste modo, não se trata ainda da educação prática, da liberdade. O aspecto do sujeito cujo efeito deriva do fim último da educação, a moralidade, se observa na manifestação do caráter dos indivíduos.

4. A formação do caráter

Um dos aspectos mais relevantes da educação nas ideias pedagógicas de Kant é a formação do caráter. Para compreendê-lo melhor, recorreremos à exposição desse tema na obra *Antropologia*. Por esse caminho, identificamos genericamente os aspectos fundamentais do caráter para apontar os particulares propostos no texto *Sobre a Pedagogia*.

Na *Antropologia*, o caráter de um ser vivo qualquer diz respeito àquilo a que está destinado: “O caráter de um ser vivo é aquilo a partir do qual se pode reconhecer de antemão a sua destinação.” (KANT, 2006, p.223). Por sua vez, o caráter do ser humano apresenta algumas particularidades para esse fim. Primeiramente, Kant o distingue entre físico e moral. Ao físico, correspondem todas as atribuições determinadas pela natureza, as qualidades naturais, como o temperamento e o talento naturais. Refere-se “ao que se pode fazer do ser humano” (KANT, 2006, p.181). Este aspecto do caráter pode ser precificado⁵⁶ e seu valor é relativo.

⁵⁶ Por que um caráter pode ser precificado e o outro não? De acordo com a teoria ética kantiana, a pessoa não pode ser precificada porque tem dignidade. Em contrapartida, as habilidades, que se referem a possibilidade de realizar fins particulares, podem ser trocadas. Para Kant, o preço tem valor relativo, enquanto a dignidade tem valor em si mesmo, absoluto, não se pode substituir ou trocar: “O que tem preço, em seu lugar também se pode por outra coisa, enquanto *equivalente*; mas o que se

Podemos dizer, a partir da noção kantiana de caráter, que uma educação interessada em modelos de sujeitos está mais próxima das determinações naturais do que das propriamente humanas e morais. Nessa medida, limita e orienta o desenvolvimento da razão apenas aos imperativos de habilidade ou técnicos⁵⁷. Assim, podemos entender que essa educação precifica o indivíduo ou o torna valor de coisa e não de pessoa, ou seja, valor relativo às suas habilidades técnicas e não ao valor moral, ao caráter.

O caráter moral, por sua vez, é o aspecto do caráter geral pelo qual o ser humano deve alcançar a sua destinação. Ele “distingue [o ser humano] como um ente racional, dotado de liberdade.” (KANT, 2006, p.181). O temperamento e os talentos naturais desprovidos de moralidade não podem elevar o ser humano à humanidade. Existem temperamentos e talentos distintos, mas a educação ou a sua falta condiciona o caráter. Não há, desse ponto de vista, determinação para Kant. O que existe no ser humano é a liberdade e o condicionamento, este que se manifesta de várias formas. Ao caráter moral “não importa o que a natureza *faz* do ser humano, mas o que este *faz de si mesmo*” (KANT, 2006, p.188). Este aspecto do caráter não pode ser precificado.

Na perspectiva antropológica de Kant e principalmente na pedagógica, o que mais interessa conhecer é o caráter em si, moralmente bom, daqui em diante denominado apenas de caráter, o que efetiva a noção prática da moralidade com a vida concreta em sociedade.

O caráter, portanto, é diferente de temperamento. Este compete à natureza, aquele à liberdade (moral). Temperamento e talento têm preço, mas caráter não. Essa afirmação de Kant está associada à noção de dignidade humana, para a qual o valor é absoluto. Um sujeito se dispõe a oferecer suas habilidades a um preço, mas por dignidade não pode se submeter a perder a sua liberdade. Neste caso, diferentemente do caráter físico, referente às habilidades, ao temperamento ou ao talento natural, a

eleva acima de todo preço, não permitindo, por conseguinte, qualquer equivalente, tem uma dignidade.” (KANT, 2009, p.265).

⁵⁷ Os imperativos, segundo Kant (2009), são mandamentos da razão para o cumprimento de um dever, uma lei a qual a razão representa antes da ação. Os imperativos são: da *habilidade*, *hipotéticos* ou *categórico*, também chamados por Kant, de *técnicos*, *pragmáticos* ou *moral*. Os imperativos da habilidade não ordenam a ação de acordo com o que pode ser ou não considerado bom moralmente, porque se referem a fins particulares. Para uma ação moral, somente o imperativo categórico deve ser buscado pela razão, pois refere-se a uma lei universal, portanto, concernente a todos os seres racionais independentemente das circunstâncias.

formação do caráter moral visa a dar ao indivíduo um valor absoluto, de pessoa, ou seja, a dignidade. As habilidades, por sua vez, fundamentais para os exercícios da vida civil, são secundárias, ainda que importantes, porque não definem o caráter e sequer as ações.

O próximo passo consiste em compreender de que modo o caráter se constitui no ser humano. Parte-se do pressuposto de que sua construção concerne à espécie. É na espécie que o ser humano busca a sua destinação. Os animais não constroem seu caráter – a natureza o determina. Ao contrário desses, os seres humanos são apenas em parte impelidos pela natureza. Esse fato é, segundo Kant, a discórdia. Em síntese, a natureza mobiliza o ser humano rumo à sua destinação, à perfeição, partindo do mal, da discórdia.

Para alcançar a concórdia, o ser humano tem a razão como instrumento⁵⁸. Entretanto, enquanto o caráter humano é impelido pela discórdia de um lado, a razão é despertada ou desenvolvida pela cultura, de outro. A cultura é a responsável por desenvolver a razão para buscar a concórdia, a perfeição, a destinação da espécie humana.

Na *Antropologia* de Kant, três caminhos potencialmente presentes na natureza humana, são usados pelos homens para alcançar a destinação da espécie. Eles dizem respeito a recursos que necessitam da cultura, e, por meio dela, desenvolver a razão. Os caminhos são: modo de conservação, educação e governança. A conservação refere-se tanto a si mesmo quanto à espécie. A educação alude, a princípio, à condição do educando de se integrar ao ciclo social doméstico. Ela “exercita, instrui e educa para a sociedade doméstica”. A governança tem a característica de governar a sociedade doméstica “como um todo sistemático (ordenado segundo princípios da razão) próprio para a sociedade.” (KANT, 2006, p.216). Contudo, o mais importante para este trabalho é pensar a função da educação para a destinação da espécie. Passamos a ter, então, uma definição antropológica da educação a partir da concepção e das relações do caráter com a destinação da espécie humana: a educação é um dos caminhos encontrados potencialmente na natureza humana, cuja função consiste em cultivar a razão para contribuir com a busca da destinação da espécie, a sua perfeição.

⁵⁸ Veremos no terceiro capítulo o modo como o mal e o bem se encontram na natureza humana.

O caráter é uma questão moral, pois diz respeito ao que o ser humano faz dele mesmo; trata-se de uma construção do ser humano e não da natureza. Entretanto, não se deve afirmar que o caráter concerne apenas às relações cotidianas, pelo menos quando referido à espécie. A tripla construção do caráter, mencionada anteriormente, diz respeito a todas as particularidades que diferenciam o ser humano dos outros animais. Podemos ver que Kant expõe uma perspectiva de humanização plena a qual depende da construção ou formação do caráter.

Há dois meios para alcançar a realização humana plena: um proveniente da natureza e outro, de responsabilidade do ser humano, da liberdade. O meio natural, que resume-se em alcançar a concórdia (enquanto ideia), rumo ao seu aperfeiçoamento como espécie, é a discórdia. O meio para o mesmo fim, proveniente do próprio ser humano, é a razão. O mecanismo, a prática ou exercício para a realização, como se fosse ditado pela própria natureza, é a cultura:

o característico, porém, da espécie humana em comparação com a ideia de possíveis seres racionais sobre a terra em geral, é que a natureza pôs nela o germe da *discórdia* e quis que sua própria razão tirasse dessa discórdia a *concórdia*, ou ao menos a constante aproximação dela, esta última sendo, com efeito, na *ideia* o **fim**, embora de *fato* aquela primeira (a discórdia) seja, no plano da natureza, o **meio** de uma sabedoria suprema imperscrutável para nós: realizar o aperfeiçoamento do ser humano mediante **cultura** progressiva, ainda que com muito sacrifício da alegria de viver (KANT, 2006, p.216 grifos do autor).

A cultura caracteriza-se, assim, como a atividade ou o exercício responsável pelo aperfeiçoamento do ser humano. O caráter, portanto, é resultado desta atividade que o ser humano confere a si mesmo a partir do que a natureza lhe fornece. Ele se constrói pela ação (esforço ou trabalho) da razão em tirar dela mesma a concórdia entre os indivíduos. O mesmo é afirmar que o ser humano é um ser potencialmente racional. Motivado pela discórdia com o seu semelhante submetida pela natureza, o ser humano constrói seu caráter na mesma medida e tempo que constrói-se e realiza-se como ser racional.

Esse movimento de superação da natureza animal discordante, na relação com o outro, consiste na sua busca pela perfeição. Assim, temos, como causa da perfeição humana (que se pretende atingir), tanto o meio proveniente da natureza quanto o do ser humano, isto é, o uso livre da razão. O fim do ser humano é determinado pela razão livre. O caráter, por sua vez, é resultado de um processo

cultural e racional de autodeterminação enquanto espécie. Essas são razões antropológicas para a necessidade da cultura na educação e para a necessidade de uma pedagogia que objetive o aperfeiçoamento das crianças, das suas potencialidades, da capacidade de pensar e deliberar no mundo social.

Em resumo, a discórdia é o meio imposto pela natureza para que o ser humano, por meio da razão, alcance a perfeição. A razão, por sua vez, é o meio imposto pelo próprio ser humano para alcançar seu fim, a concórdia. Esta será alcançada quando referir-se ao coletivo, às formas de vida que conduzam ao melhoramento da espécie. Dessa forma, Kant acredita que a natureza força o ser humano a extrair dele mesmo a sua natureza plena, que realiza-se com o uso correto da razão.

A razão é imposição da liberdade – liberdade racional. Também podemos dizer que a razão, na forma de liberdade, busca superar a discórdia imposta pela natureza e alcançar a concórdia entre os indivíduos. Isso é o mesmo que construir o caráter e construir-se como ser racional, moral e livre. A razão aplicar-se-á na busca da concórdia e da perfeição, ou mesmo o melhoramento da espécie, por meio da cultura. E, se a cultura na educação tem como função principal buscar a humanidade, por consequência podemos afirmar que a educação é o meio para se alcançar a humanidade, que não é predeterminada pela natureza, pelo uso livre da razão em busca da constituição do caráter humano.

A educação recebe tratamento especial do autor acerca desse tema. Empiricamente, um bom caráter é, segundo Kant (2006), muito difícil de ser encontrado no adulto. Mas idealmente deve ser buscado na criança. E a única forma de aproximar-se dessa tarefa está na educação. Ela é, como vimos, um dos três caminhos trilhados pela espécie humana para alcançar a sua perfeição e tem na cultura seu fator de impulsão por meio do desenvolvimento da razão. Deve-se buscar desenvolver o caráter na escola, pelo fato de ter essa instituição a condição adequada para a formação da cultura: “O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter.” (KANT, 2002, p.76).

O caráter formado, consolidado, “Consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (KANT, 2002, p.87). Por ser moral, consiste numa resolução firme para consigo mesmo e para com o outro. Neste caso,

o sujeito obedece às regras civis sem a imposição de outra pessoa, mas o faz apenas pela própria resolução, e o parâmetro ou referência da sua ação é o dever moral.

A pedagogia relaciona-se ao caráter da criança em formação. Não se deve projetar nela um caráter de adulto. Na condição de educando, o objetivo deste consiste em saber domar as paixões e a seguir regras. Para um caráter em formação e para o seu aperfeiçoamento, requer-se estabelecer o hábito de seguir regras: “O caráter consiste no hábito de agir segundo máximas”, que são regras subjetivas ditadas pela razão: “As máximas são deduzidas do próprio homem.” (KANT, 2002, p.76). Estas não devem ser impostas externamente, mas brotar do exercício racional. Por essa razão, as regras adotadas pedagogicamente precisam ser usadas com o objetivo de fazer o educando acostumar-se a usar a razão como guia das suas ações. Então, desenvolver-se, nesta medida, significa adquirir a capacidade de elaborar as próprias máximas. Nesse caso, o educando obedece às regras da escola, mas a referência continua sendo o dever.

As máximas que a criança deve obedecer para formar o caráter são as da escola e depois as da humanidade. Considerando que são subjetivas, significa que, em primeiro lugar, a criança aprende a conjugar suas máximas com as regras gerais da escola (obediência às leis da escola) para o desenvolvimento da conscientização do dever: “Sempre se diz que as coisas devem ser apresentadas às crianças de tal modo que as cumpram por inclinação, o que é bom em muitos casos; entretanto, muitas coisas devem ser prescritas como dever.” (KANT, 2002, p.78).

Em segundo lugar, o educando em si mesmo passa a obedecer a humanidade. Numa boa educação, as leis da escola e as da vida doméstica devem servir não apenas para controlar corpos durante o tempo em que passam em casa e na escola. As regras escolares devem ser pensadas para o desenvolvimento da moralidade: “Quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis, as quais devem seguir fielmente.” (KANT, 2002, p.76). Isso quer dizer que as leis não visam à escola, mas ao educando, o qual passa a exercitar as relações sociais por meio de regras racionais comuns.

As crianças devem habituar-se às regras da vida doméstica e da escola, porque não podem crescer se acostumando a serem guiadas pelas suas inclinações: “Prejudica as crianças satisfazer as suas vontades e as educa muito mal quem vai sempre ao encontro de suas vontades e desejos.” (KANT, 2002, p.74). Dessa forma,

será difícil dobrar os desejos e seguir a razão para cumprir um dever: “Os homens que não se propuseram certas regras não podem inspirar confiança; não se sabe como comportar-se com eles, e não se pode saber ao certo se se tem vez com eles.” (KANT, 2002, p.77). Além disso, somente o dever é o guia da condução da vida adulta. Aprender a conduzir-se por dever “será utilíssimo, a seguir, por toda a vida. Já que, no pagamento de impostos, no exercício da profissão e em muitos outros casos, só nos pode guiar o dever, não a inclinação.” (KANT, 2002, p.78).

Em seus procedimentos, a escola precisa respeitar as fases de desenvolvimento do educando e reconhecer os traços fundamentais do caráter. Vemos no texto pedagógico de Kant (2002), que deve-se ensinar a criança a ser franca, humilde, honesta, a estimar-se, alcançar um valor em si mesma, sem se comparar a outra. Entretanto, qualquer aspecto benéfico para o trato com os outros e a autovalorização enquanto pessoa depende da noção de dever. Posto que a formação do caráter é de responsabilidade da cultura, os deveres são cultivados. Do ponto de vista da criança, cultivar significa aprender. Assim, o educando precisa aprender os deveres e regras do cotidiano para consigo mesmo e para com os outros, aprender a respeitar-se como pessoa e reconhecer em si mesmo e nas outras pessoas a dignidade humana.

Os deveres para consigo mesmo se caracterizam pela capacidade de preservar “a dignidade humana em sua própria pessoa” (KANT, 2002, p.91), que encontra-se no próprio sujeito. O oposto é a mesma coisa que negar a humanidade em si mesmo. Kant apresenta alguns exemplos concretos de deveres para consigo mesmo: conveniência, comedimento e sobriedade, temperança, veracidade, humildade e a estima de si. Esses exemplos dependem do próprio sujeito, da própria razão, e não da comparação. Não se deve fazer a criança aprender a ser humilde colocando-se abaixo de outra pessoa: “Fazer consistir a humildade no estimar-se menos que os demais é muito errado. [...] Quando o homem se estima pelo valor dos outros, procura ou elevar-se acima deles ou diminuir o valor dos outros.” (KANT, 2002, p.93).

Os deveres para com as outras pessoas podem ser resumidos em respeitar e praticar os direitos humanos: “Deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e a atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática.” (KANT, 2002, p.90). Esse exercício consiste em reconhecer a dignidade em todas as

peças como seres dotados de razão e vontade livre, conforme o princípio da dignidade humana decorrente do imperativo categórico: “*Age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio.*” (KANT, 2009, p.243). Do ponto de vista rigorosamente moral, podemos definir caráter como a disposição de cada pessoa para consigo mesma, guiada pela vontade livre e não pelas necessidades naturais (por vícios, paixões), com respeito à dignidade humana.

Todos os propósitos formativos na educação precisam respeitar as etapas de desenvolvimento do educando. A formação do caráter é possivelmente a tarefa mais delicada da educação, porque se fundamenta na noção de dever, e este encontra-se tanto nas atividades disciplinares, quanto nas instrutivas e práticas. Por essa razão, as atividades pedagógicas voltadas para o ensino do dever podem ter características menos ou mais passivas, com menor ou maior direcionamento e submissão, com menor ou maior liberdade e responsabilidade.

O dever, fundamento da formação do caráter e da moralidade, é mais fácil de ser encontrado no adolescente do que na criança. Nesta, não foi possível formar o caráter. Não se sabe ainda se age por inclinação ou por outros motivos, assim como a criança não é capaz de reconhecer o mérito das suas ações: “É inútil tentar fazer as crianças sentirem o lado meritório das ações.” (KANT, 2002, p.92).

Pode-se entender que a criança, na infância, não consegue entender as ações por dever, porque tende à maior passividade, e as suas ações se aproximam das determinações da natureza: “A criança poderia ser guiada por seus instintos; mas, logo que cresce, precisa da ideia do dever.” (KANT, 2002, p.80-81). As suas ações serão *conforme* ao dever e nunca *por* dever⁵⁹. Podemos observar o verdadeiro caráter de uma pessoa nas suas ações morais quando mostra-se capaz de agir autonomamente. Ainda na infância, é vão definir o caráter de uma criança na observação de ações morais aparentemente *conforme* ao dever. A criança ainda não tem todas as faculdades superiores bem desenvolvidas para esse fim, principalmente a faculdade de julgar, que se desenvolve por último no sujeito.

⁵⁹ Kant (2009) diferencia as ações *por* dever das ações *conforme* ao dever, para mostrar que uma ação moral não pode apenas estar conforme a lei moral, mas deve ter nela a sua única causa. Uma ação *por* dever tem seu valor na máxima e não no fim, no objeto intencionado.

No adolescente, a educação do dever tem maior proveito e sentido. Ele está próximo de alcançar a consciência moral e agir *por* dever, e, com muitos exercícios, cresce a possibilidade de se controlar para não deixar a natureza ser predominante nas suas ações. Para Kant, a formação do caráter requer a capacidade de dominar as paixões: “Se se quer formar um bom caráter, é preciso domar as paixões.” (KANT, 2002, p.86).

Kant aponta três traços fundamentais que devem ser desenvolvidos para a formação do caráter do educando: obediência⁶⁰, veracidade e sociabilidade. O primeiro divide-se em dois tipos e tem características diferentes conforme a etapa de desenvolvimento do educando. A obediência muda de acordo com a forma como se emprega a coação: da disciplina à liberdade, o que significa, da coação do educador sobre a criança à auto coação do adolescente. Na criança, a “submissão às regras do dever” deve ser passiva (KANT, 2002, p.80). Ela tem pouca ou nenhuma noção do dever, porque, para esse conceito, é necessário o desenvolvimento da razão. Por sua vez, o adolescente está sujeito, e obedece, às regras do dever de forma mais consciente. Ele compreende o seu dever e é capaz de sentir-se envergonhado quando não o cumpre.

A veracidade é um dever não só com o outro, mas consigo mesmo: “A pessoa que mente não tem caráter” (KANT, 2002, p.81), de acordo com a moral kantiana. Mentira é um hábito e é, primeiramente, “responsabilidade dos pais” evitá-lo. Não se deve corrigi-lo com punições. O mentiroso causa danos a si mesmo, porque perde sua estima. É isso que o educador precisa fazer a criança entender quando mentir. Dessa perspectiva, a veracidade é condição para a dignidade:

Numa palavra, ter convertido a veracidade em máxima suprema para si, tanto na confissão interior perante si mesmo quanto no relacionamento com um outro qualquer, é a única prova da consciência de um homem de que tem um caráter; e porque tê-lo é o mínimo que se pode exigir de um homem racional, mas simultaneamente também o máximo valor interno (da dignidade humana), ser um homem de princípios (ter um caráter determinado) tem de ser possível à razão humana mais comum e, por isso, tem de ser superior em dignidade ao maior talento (KANT, 2006, p.191).

⁶⁰ Na sua Antropologia (2006, p.212) Kant descreve o povo alemão como aquele que mais apresenta o caráter de submissão ao governo: “O alemão é, dentre todos os povos civilizados, o que mais fácil e duradouramente se submete ao governo sob o qual está, e é o que mais distante está de buscar a inovação e a insubordinação contra a ordem estabelecida”. Se o filósofo defende a obediência como um traço fundamental do caráter, podemos afirmar que, de alguma maneira, um dos traços almejados pela formação do caráter da criança, por coincidência ou não, se referem ao caráter do povo alemão. O quanto isso sustenta a sua concepção de pedagogia e de sujeito depende de maior aprofundamento.

O terceiro traço do caráter é a sociabilidade e diz respeito à necessidade da criança de evitar o isolamento e manter relações de amizade: “A criança deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre isoladamente”. As relações sociais ou a amizade, ou a sociabilidade, são “o mais doce de todos os prazeres da vida.” (KANT, 2002, p.82). Kant mostra nesta passagem do seu texto pedagógico que a relação entre sociabilidade e o doce prazer é uma questão do âmbito do gosto, o qual se desenvolve com muitos exercícios e experiências dentro e fora da escola. Em consonância, na *Antropologia*, Kant (2006, p.147) entende que a sociabilidade é essencial para viver bem: “*Um bom modo de vida* é a adequação do bem-viver à sociabilidade (portanto, ao gosto)”.

A obediência, a veracidade e a sociabilidade não aludem, portanto, simplesmente às exigências sociais. Kant esforça-se para torná-los traços universais dos sujeitos para qualquer sociedade, porque são expressões fundadas na moral (que, na sua concepção, é também universal), no dever e na dignidade humana. Assim, temos que a obediência é um traço fundamental do caráter porque eleva o indivíduo à condição de sujeito capaz de seguir a lei moral em sua consciência; a veracidade é um traço fundamental do caráter porque a estima que um indivíduo possui e a confiança nos acordos ou regras sociais são de sua responsabilidade e a sociabilidade é um traço fundamental do caráter porque a sociedade estrutura-se pelas relações sociais e não pelo isolamento. O distanciamento dificulta a capacidade de lidar e respeitar a dignidade das outras pessoas. O “estabelecimento de um caráter”, afirma Kant (2006, p.190), “é unidade absoluta do princípio interno da conduta de vida em geral”. Por mais que essa unidade absoluta seja difícil de ocorrer em um indivíduo, estes três traços definem as principais qualidades de um caráter possível que devem servir de princípios para o cultivo da humanidade no educando.

Na pedagogia, as atividades elaboradas para a formação do caráter moral devem convergir a cultura da alma e a educação prática. O princípio do caráter na pedagogia resume-se em encontrar meios para elevar o ser humano à sua destinação pois, como vimos, a natureza cede sua parte e o ser humano responsabiliza-se por completar e alcançar o seu fim. Dos três modos de realização do caráter da espécie humana mencionados anteriormente – modo de conservação, educação e governança –, somente a educação pode proporcionar sua formação. A pedagogia é,

portanto, a atividade racional da educação, pensada e exercida para destinar o educando à humanidade. Aquela objetiva tornar a criança um adulto livre e moralmente capaz de respeitar a dignidade humana nas suas ações, obedecer à lei moral e compartilhar da vida em sociedade.

O caráter, de acordo com a noção kantiana de educação, de natureza humana e de moralidade, é uma das condições fundamentais da formação de um indivíduo e uma das marcas de um povo. Entretanto, em que medida o caráter pode ser considerado o fim último da educação? No que concerne à escola, entendida como educação regular da criança e do adolescente, nada está plenamente pronto. Do mesmo modo, não pode ser considerado a finalidade última da educação, se a pedagogia tratar o caráter na forma de um modelo de indivíduo a ser buscado. Não é possível esperar, concretamente, que adolescentes saiam da formação regular com caracteres formados. O que pretende-se é lançar os fundamentos da formação do caráter, porque sem fundamentos exercitados pedagogicamente mais complexa é a tarefa de constituir-se pessoas de caráter (na visão kantiana). A educação fornece as condições, mas cabe ao indivíduo conquistar o caráter.

De modo diferente, o caráter pode ser considerado o estágio final da educação voltada à moralidade, se for entendido como a última etapa da educação regular, temporalmente. O que espera-se é consolidar os fundamentos do caráter no educando. Por esse motivo, Kant não pretende responder à pergunta *Qual forma deve o educando apresentar no fim da sua educação escolar?* mas *Qual caráter deve formar?* São questões distintas. A primeira fundamenta-se em modelo de sujeito. A segunda visa à autonomia.

O capítulo sobre a educação prática, em *Sobre a Pedagogia*, expõe como o educador deve proceder pedagogicamente com uma criança e fazê-la agir bem moralmente ao mesmo tempo em que ela desenvolve seu caráter. A criança é submetida a circunstâncias do cotidiano para a aplicação das habilidades desenvolvidas, ou em desenvolvimento, para a formação da prudência e da moralidade. Não há distanciamento dessas partes da educação, pois trata-se de partes da humanidade em cada pessoa. O que difere são as estratégias adotadas de acordo com as capacidades desenvolvidas em cada idade. Como diz Kant, “Falar a respeito do dever às crianças é trabalho perdido” (KANT, 2002, p.80).

Na educação prática, lembra Kant (2002, p.87), é que temos a etapa suprema, “a consolidação do caráter”. No entanto, na vida concreta observada por Kant, provavelmente seria possível que outras partes da educação, como a disciplina e as habilidades, se consolidassem mais facilmente, já que o mais difícil era, segundo ele, encontrar um homem de caráter, “raridade que inspira respeito e admiração” (KANT, 2006, p.187).

Dessa forma, quando defende-se que o caráter não é o fim último da educação, significa dizer que uma pedagogia não pode se sustentar nas características pré-definidas do que venha, por alguma razão particular e subjetiva, a se configurar como um bom caráter do sujeito. No entanto, a partir do que foi exposto, se o caráter for entendido como a força de autodeterminação desenvolvida no sujeito para agir moralmente, então pode ser considerado um fim último da educação, o que significa, na mesma medida, aproximar-se da virtude moral. Por essa razão, Kant não começa seu texto de preleções apresentando características ideais de um sujeito. Essa saída é coerente com as suas concepções morais sobre a autonomia, ao mesmo tempo que não exclui a possibilidade do ensinar da virtude.

5. O ensino da virtude

A virtude é o estágio mais elevado da moralidade (KANT, 2008, p.227) e a força do indivíduo para cumprir um dever cuja fonte, interna, é a razão: “A virtude é portanto”, segundo Kant, “a força moral da vontade de um ser humano no cumprir seu dever, um constrangimento moral através de sua própria razão legisladora, na medida em que esta constitui ela mesma uma autoridade executando a lei.” (KANT, 2008, p. 248). A lei a qual refere-se Kant é a lei moral presente na razão, como vemos na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* no conceito do imperativo categórico: “age apenas segundo a máxima pela qual possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.” (KANT, 2009, p.215). Essa lei é também o princípio da doutrina da virtude. Investigaremos, nessa seção, se a virtude é um problema da educação, em qual parte se encontra, se pode ser ensinada e, em caso afirmativo, de que maneira. A resposta a essas perguntas estão predominantemente presentes na *Metafísica dos Costumes*.

Em primeiro lugar, a virtude tem relação com a moralidade e é seu estágio mais elevado (KANT, 2008, p.227). A moralidade é “aquela conformidade na qual a idéia de dever que emerge da lei é também o motivo da ação” (KANT, 2008, p.72). Posto que refere-se à lei da vontade livre e racional, então a moralidade se define quando o motivo da ação é, também, o dever proveniente da razão prática. A ação só tem valor moral se houver respeito à lei da razão e não por outras motivações. A condição para a moralidade é o respeito à legislação racional, a qual tem a própria natureza humana como princípio e a humanidade como fim.

Em segundo lugar, a virtude tem relação com o dever. Este consiste na necessidade das ações por puro respeito às leis práticas. A força racional e livre para cumprir um dever é a virtude. O dever é a “a necessidade objetiva de uma ação por obrigação” (KANT, 2009, p.283), de respeitar a máxima de modo objetivo, ou seja, uma legislação universal do próprio ponto de vista do sujeito, mas ao mesmo tempo de todo ser racional, mesmo que subjetivamente não seja do seu interesse⁶¹. Desse modo, a força para realizar uma ação mesmo não estando de acordo com os interesses particulares, a força da liberdade para agir contrário a qualquer tendência vantajosa de origem não racional, é propriamente a virtude.

Em terceiro lugar, a virtude tem relação com a ética. A ética é a “legislação que faz de uma ação um dever, e também faz deste dever o motivo” (KANT, 2008, p.71). A virtude precisa estar de acordo com a legislação que torna dever uma ação, a qual requer então liberdade para seguir o comando autolegislado, o comando da própria razão do indivíduo.

Em quarto lugar, a virtude tem relação com o caráter. Este diz respeito à moralidade e ambos se assentam na liberdade. O caráter, como vimos na seção anterior, consiste no que o sujeito livre faz de si mesmo sob sua responsabilidade, na confluência dos motivos com a lei moral. A liberdade depende da razão e esta, por sua vez, necessita ser desenvolvida, pois encontra-se apenas em potência no ser humano, que realiza-se como ser racional pela cultura. Desse modo, a razão, que depende da cultura, é a causa das máximas das ações. As máximas são “princípios

⁶¹ Segundo Kant (2009, p.127), “o dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei”, que é ordenada pela razão. Ele prossegue: “Ao objecto enquanto efeito da ação que me proponho fazer, posso ter, é verdade, *inclinação*, mas *jamais respeito*, exatamente porque ele é meramente um efeito e não atividade de uma vontade”.

subjetivos” (KANT, 2009, p.357) ditados pela razão. Para uma ação ser considerada moralmente boa deve conjugar as máximas, subjetivas, com as leis morais, objetivas. Por isso, na educação, a razão é cultivada com o objetivo de tornar-se o guia do indivíduo, que passa a agir de acordo com o dever. Essa é a característica principal de um bom caráter: agir *por* dever, guiado livremente por sua própria razão. Toda ação determinada unicamente pela razão, sem outras motivações, respeita ao dever. O bom uso da razão, ou o seu uso livre, que depende de uma boa formação moral, sem impedimentos internos ou externos, respeita aos deveres para consigo mesmo e para com os outros, pois trata-se da dignidade, um princípio universal. Deveres de dignidade em si mesmo e para com os outros devem ser ensinados na escola (KANT, 2002). Essas são condições suficientes para relacionar a virtude ao caráter.

Por último, a virtude tem relação com a liberdade. O ser humano tem obrigação com a virtude porque é livre e sua liberdade significa ter força para superar as inclinações (KANT, 2008, p.241). A força que define a virtude consiste no auto constrangimento provocado pelas máximas. A “Virtude é a força das máximas de um ser humano no cumprimento do seu dever” (KANT, 2008, p.238) produzidas pela razão livre do sujeito. A virtude não se limita ao auto constrangimento, porque pode haver causa para ele que não seja livre, mas proveniente de uma inclinação. Essa forma virtuosa de se auto constranger precisa ser guiada “de acordo com um princípio de liberdade interior”, para seguir as leis da razão. Assim, a liberdade interior da razão produz as máximas responsáveis por constranger o sujeito a agir por dever. A “faculdade moral de constranger a si mesmo pode ser chamada de virtude”.

Uma ação que decorre da virtude tem no seu fundamento um dever, pois “Somente um fim que é também um dever pode ser classificado como um dever de virtude.” (KANT, 2008, p.227). A virtude é a condição de fazer da ação um fim moralmente livre, de acordo com as leis racionais – é a faculdade da liberdade de seguir estas leis. Por esse motivo, os deveres que resultam da liberdade interior são conforme Kant, a doutrina da virtude, e podem e devem ser submetidos à ética. Esta consiste, de acordo com a visão kantiana, na legislação moral, “que faz de uma ação um dever e também faz deste dever o motivo” (KANT, 2008, p.71). Se uma doutrina refere-se a um conjunto de leis sistematizadas (KANT, 2008), e se a ética consiste na legislação do dever, então a virtude pode ser ensinada por meio da ética, por isso denominada de doutrina da virtude.

O que deve-se ou não fazer no âmbito das relações humanas morais necessita ser exercitado. O dever e a ação precisam ser analisados e refletidos por procedimentos pensados racionalmente. E a pedagogia, assim, disporia de um método para o ensino da virtude. De que modo seria possível a formação do caráter desconectado da virtude, da moral e da ética? De que modo poder-se-ia pensar a formação do caráter e, ao mesmo tempo, negar o ensino da virtude?

Seria plausível não tratar pedagogicamente da virtude, da ética, da moral e das boas ações e deixar a criança aprender por ela mesma quais ações sejam eticamente aceitáveis, sem qualquer ação pedagógica? Deixemos o próprio Kant defender sua posição:

O próprio conceito de virtude já tem como implícito que a virtude precisa ser adquirida (que não é inata); não há necessidade de recorrermos ao conhecimento antropológico baseado na experiência para percebermos isso, uma vez que a faculdade moral de um ser humano não seria virtude, não fosse ela produzida pela força da resolução do ser humano no conflito com as poderosas inclinações opostas. A virtude é o produto da pura razão prática, na medida em que esta ganha ascendência sobre tais inclinações com a percepção de sua supremacia (fundada na liberdade) (KANT, 2008, p.319).

Parece suficiente dizer que a virtude pode e deve ser ensinada simplesmente porque não é inata. Se é adquirida, precisa da educação: “Que a virtude pode e precisa ser ensinada é consequência já de não ser ela inata; uma doutrina da virtude é, portanto *algo ensinável*.” (KANT, 2008, p.319). Como veremos, o ensino da virtude não se define por uma doutrina de preceitos morais.

No artigo *Educação na ética kantiana*, em uma seção intitulada de *A virtude ensinada e a liberdade aprendida*, Oliveira (2004) reforça a defesa de que é possível ensinar a virtude, como demonstra Kant na *Metafísica dos Costumes* e, além disso, entende que a liberdade é uma questão de aprendizado. Nesses termos, podemos questionar de que maneira são distintas as noções de ensinamento e aprendizado tanto da virtude quanto da liberdade e indagar a relevância do educador no direcionamento do educando para unir essas duas finalidades da educação. Se tal bom uso da liberdade depender da formação virtuosa e se, para isso, a responsabilidade do ensinamento centrar-se no educador, temos que o aprendizado e o bom uso da liberdade pelo educando dependem indiretamente de um bom educador.

O ensino da virtude apresenta relação com as funções do educador, de professor e preceptor – da escola e da vida. À primeira função, cabe a instrução. À segunda, o direcionamento prático, pragmático. A exposição sobre a doutrina da virtude na *Metafísica dos Costumes* pode suprir a concisão do texto *Sobre a Pedagogia*. Na *Metafísica*, trata-se com mais riqueza a maneira como ocorre o ensino da virtude e, por meio dessa prática, organizam-se as funções do educador.

Essa diferenciação entre as funções do professor remete aos métodos propostos por Kant para o ensino da virtude. É necessário lembrar que os métodos não se aplicam apenas a esse propósito, devendo também ser usados para outros fins da educação, como no caso do desenvolvimento das faculdades inferiores e superiores. O desenvolvimento e o aprimoramento de certas habilidades acontecem, na educação, concomitantemente ao ensino ético e à formação do caráter. Ao ensinar história, por exemplo, pode-se discorrer sobre questões éticas. Ao tratar de questões éticas relativas à história, importa remeter à memória e desenvolvê-la simultaneamente ao desenvolver-se a razão.

Segundo Kant, “para que se possa chamar método a qualquer coisa, é preciso que essa coisa seja uma maneira de proceder segundo princípios.” (1994, p.672-673). O princípio que norteia a doutrina da virtude, assim como toda a teoria ética kantiana é o imperativo categórico: “O princípio supremo da doutrina da virtude é: age de acordo com uma máxima dos fins que possa ser uma lei universal a ser considerada por todos.” (KANT, 2008, p.239). Para ensinar a virtude, esta necessita ser tratada como ciência no sentido de um campo do conhecimento racional. Por essa razão, tem método, é sistemática.

A virtude ensina-se por palestras ou por questões. A primeira é totalmente passiva e as perguntas são dirigidas pelo professor ao aluno ouvinte. A segunda é mais ativa e dialógica. Existe ainda uma terceira forma, que refere-se à prática da virtude. À escola convém utilizar o método por questões e o método prático:

O seu primeiro exercício consiste em questionar o aluno sobre o que ele já sabe dos conceitos de deveres, podendo ser denominado método *erotético*. Se ele o sabe porque lhe foi previamente dito, de modo que agora é extraído meramente de sua memória, o método é designado como *catequístico* propriamente dito; mas se é presumido que isto já está presente naturalmente na razão do aluno e requer apenas ser desdobrado dela, o método é chamado de *dialógico* (socrático). A *catequese*, como exercício teórico, tem a *ascese* como sua contraparte prática. A *ascese* é aquela parte da doutrina do método na qual é ensinado não só o conceito de virtude, como também como

pôr na prática e cultivar a capacidade para a virtude, bem como a vontade para a virtude (KANT, 2008, p.254).

O método por questões, ou erotético, consiste em perguntas do educador ao educando, visando à memória ou à razão. A primeira é a catequese moral. A segunda, baseada em diálogo, é o método socrático.

A iniciação ao ensino da virtude começa pela catequese moral: “Para o aluno principiante, o primeiro e mais essencial instrumento de ensino da doutrina da virtude é uma catequese moral” (KANT, 2008, p.321). Este método é mais adequado às crianças. A catequese, diferentemente do método dialogal, consiste no uso unidirecional das questões, porque parte somente do professor e dirige-se à memória do aluno:

O princípio formal de tal inscrição não permite, entretanto, o diálogo socrático a título de meio para ensinar com essa finalidade, visto que o aluno não faz ideia de que questões formular, de modo que exclusivamente o mestre executa o questionamento. Mas a resposta que ele metodicamente extrai da razão do aluno deve ser registrada por escrito e preservada em termos definidos que sejam dificilmente alteráveis e, assim, ser consignadas à memória do aluno. Deste modo, a maneira de ensino por catequese difere tanto da maneira *dogmática* (na qual somente o mestre discursa) quanto da maneira *dialogal* (na qual tanto mestre quanto o discípulo fazem perguntas e oferecem respostas mutuamente) (KANT, 2008, p.321).

Nesta fase, os exemplos são mais importantes pois a razão ainda não está suficientemente desenvolvida para questionar as ações e os hábitos de outras pessoas, em decorrência da sua característica mais passiva:

O meio *experimental* (técnico) para o cultivo da virtude é o bom exemplo da parte do próprio mestre (sua conduta exemplar) e o exemplo que *adverte* os outros, pois, para um ser humano ainda não desenvolvido, a imitação constitui a primeira determinação de sua vontade para aceitar máximas que ele, posteriormente, produz para si mesmo (KANT, 2008, p.321).

Não quer dizer com isso que os exemplos sejam suficientes ou um único caminho seguro para o aprendizado dos deveres de virtude. Entretanto, Kant pretende mostrar que auxiliam. Denomina-os de meio experimental ou técnico. Os exemplos para a boa formação devem ser entendidos e refletidos e não meramente imitados, seguidos ou rejeitados, se a intenção for educar para a moralidade. Ao mesmo tempo, ensina-se a virtude, forma-se o caráter e educa-se moralmente:

Cultivar-se-á incomparavelmente esta disposição para o bem ao se citar o próprio exemplo dos homens bons (o que se refere à sua conformidade à lei) e ao deixar seus aprendizes morais julgarem a impureza de certas máximas a partir dos motivos reais de suas ações e esta penetrará, assim, pouco a pouco, na maneira de pensar; de sorte que o *dever* por si mesmo começará a adquirir uma importância considerável em seu coração (KANT, 1974, p.387).

O que está em jogo não é a comparação com outro ser humano, mas com a lei (KANT, 2008, p.322). O educador é o mediador entre o educando e a forma da lei que se encontra na razão. O aluno não pode supor que a sua ação deve ser a cópia das ações do professor. Se no começo ele imita as ações do professor, isso diz respeito ao exercício da reflexão sobre a possibilidade de sua ação ser boa: “Um bom exemplo (conduta exemplar) não deveria servir como um modelo, mas somente como uma prova de que é possível agir em conformidade com o dever”.

Ademais, é inevitável que a criança imite os adultos e, desse modo, ampliasse a responsabilidade do educador quanto à sua conduta. A finalidade do exemplo não é o de fazer agir como o educador, mas ter nele um mediador para trazer materialidade à universalidade da lei, assim como conteúdo para as futuras reflexões éticas: “não se trata de comparação com qualquer outro ser humano (como ele é), mas com a ideia (de humanidade), como ele deve ser, sendo assim comparação com a lei, que deve atuar como o padrão constante de instrução de um mestre.” (KANT, 2008, p.322). O exemplo do educador é como o termo médio entre a universalidade da lei e um dever aprendido pelo educando⁶².

Os deveres são ensinados por meio de regras e exemplos para a formação do caráter, e não faz referência aos hábitos de outros, do mesmo modo que não aprende por preceitos: “a virtude é força moral do cumprimento do seu dever, que jamais se tornará hábito, devendo provir, sempre de forma inteiramente nova e original, da maneira de pensar.” (KANT, 2006, p.46). Nesse sentido, requer-se a formação qualificada do educador. A educação, como disciplina e instrução, é necessária também devido à natureza geracional do processo educativo: “a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus

⁶² Trata-se, nesse ponto, apenas de uma analogia com a estrutura do silogismo. Este é um argumento estruturado por duas proposições iniciais, denominadas de premissas, que contêm um termo em comum, podendo situar-se tanto no sujeito quanto no predicado das proposições. Sua função é unir os termos restantes numa terceira proposição, denominada de conclusão. Com função semelhante ao termo médio, o exemplo do professor une o dever aprendido pelo educando com a lei moral universal.

educandos.” (KANT, 2002, p.15). De um mestre ruim teríamos exemplos ruins ou mal aplicados. O educador é responsável também por aproximar o interesse do educando pela moralidade (KANT, 2008, p.326) na forma como conduz as questões e a prática do ensino da virtude.

A catequese utiliza-se da técnica do questionamento com a intenção de extrair da razão do aluno o que o mestre deseja ensinar (KANT, 2008, p.322), diferentemente tanto da “maneira dogmática” quanto da dialógica. A primeira é totalmente passiva. A segunda é plenamente ativa porque baseia-se no questionamento mútuo à razão – do aluno ao educador e vice e versa. Neste caso, por diálogo, dirigem-se perguntas a ambos. O meio termo, a catequese, explana a principiantes, às crianças. Kant sugere o uso de questões casuísticas para ajudar no desenvolvimento moral. O objetivo é fazer com que a criança, reunida com outras, analise o dever contido na questão, guiado pelo educador:

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, 2008, p.326).

No texto de preleções, Kant (2002, p.91) sugere um “catecismo de direito” como acréscimo às regras e aos deveres do cotidiano da criança, um exercício de situações morais e do direito para formar uma criança honesta. Esse material, “deveria conter em versão popular de (sic) casos referentes à conduta que se há de manter na vida cotidiana, e que implicariam naturalmente sempre a pergunta: isso é justo ou injusto?”. Apesar de se denominar catecismo de “direito” o ensino dos direitos e deveres do educando, a intenção é a mesma do ensino da virtude apresentado na *Metafísica dos Costumes*, pois diz respeito também à moral.

Trata-se, a partir dessa noção de ensino catequético, de pensar na fase inicial do ensino do dever, o qual ainda não tem a razão completamente pronta para também questionar, o que exige maior capacidade de reflexão. A análise ajuda a desenvolver a razão ao mesmo tempo que força o educando a pensar as questões éticas e voltar-se ao problema do dever moral. Nota-se que a função do educador no ensino da virtude destoa também da pedagogia de Rousseau. Para Kant, é importante que questões casuísticas sejam trabalhadas entre as “crianças reunidas”. Mesmo no

ensino catequético, onde a passividade da criança é preponderante, a prática deste modelo é realizada com o ouvir e o falar de todos. É uma atividade formativa rica em desenvolvimento. Desenvolve-se, entre outras capacidades, a memória, a razão, a virtude e o caráter na sociabilidade.

O método dialógico ou socrático⁶³ representa mais um passo no ensino da virtude bem como no desenvolvimento racional do educando. Este método refere-se também ao cultivo da razão. Ensino da virtude e desenvolvimento da razão podem caminhar juntos. O motivo mais importante do exercício da razão nas crianças é conhecer os princípios do dever: “quando se trata de dever, é necessário fazê-las conhecer os princípios.” (KANT, 2002, p.71). Diferentemente do ensino da virtude voltado para as crianças, principiantes, este método manifesta-se pelo diálogo.

De acordo com Kant (2002, p.70), o método socrático é melhor para o desenvolvimento da razão: “no cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates”. No método deste filósofo grego tem-se o parto do conhecimento. Logo, a razão se desenvolve a partir da criança, de dentro para fora, e não na introjeção: “devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhos.” (KANT, 2002, p.71). Importante ressaltar que o método dialógico, ao exigir maior maturidade do estudante do que o método catequético, não tem em Kant uma recomendação exata de quando o educador deva ou não empregá-lo na criança e no adolescente. Isso não depende apenas da idade, ainda que na adolescência o método dialógico seja mais adequado devido à expectativa de que, nessa fase, a razão esteja mais bem preparada.

A fase mais importante do ensino da virtude é a ascese ética. Esta etapa, ou parte da doutrina da virtude, deve ser denominada de formação ou educação ética, porque precisa ser desempenhada pela função governante do educador. O ensino ético tem característica mais instrutiva de cultivo da razão e das noções de dever. A

⁶³ Neste ponto, é necessário salientar que o método de Sócrates – como podemos observar, por exemplo, no diálogo platônico *Ménon* (2001) – consiste, primeiramente, em questões apresentadas ao aprendiz-ouvinte para que se extraia deste o conhecimento, que, na concepção socrático-platônica, encontra-se inato em cada um de nós. Tal característica é importante que seja mencionada, pois, diferentemente do que nos mostra Kant, Sócrates defende que antes de alcançar o conhecimento, as questões vindas do mestre precisam levar o interlocutor à aporia, ou seja, antes do conhecimento se efetivar, é necessário desfazer-se das afirmações incertas, das crenças, e chegar à dúvida. Desse modo, esse método dialógico, pode ocorrer tanto em questionamento unidirecional quanto bidirecional. Kant, entretanto, prefere classificar como socrático apenas o método de questões bidirecionais entre professor e aluno.

ascese ética, por sua vez, é pragmática. Está relacionada à prática e, desta forma, corresponde ao intento de consolidação do caráter. Pela ascese, o educando aprende por meio de exercícios a fazer uso moral da sua liberdade, na medida em que a vontade livre precisa consultar a razão para alcançar as regras de ação. O educando sente-se obrigado a segui-las com força de resolução:

As regras para a prática da virtude (*exercitorum virtutis*) visam a uma disposição de ânimo que é a uma vez brava e jubilosa, no cumprimento dos seus deveres (*animus strenuus et hilaris*), porquanto a virtude não se restringe a reunir todas as forças para vencer os obstáculos que deve combater; envolve também o sacrifício de muitas alegrias da vida, perda que por vezes pode tornar nossa alma melancólica e amuada. Mas aquilo que não é feito por prazer, mas apenas por um serviço compulsório, carece de valor interior para alguém que atende à sua virtude deste modo, e um tal serviço não é por ele mesmo amado; em lugar disso, ele se esquivava o máximo possível das oportunidades de praticar a virtude (KANT, 2008, p.327).

Temos que a prática exige regras reconhecidas como próprias pelo educando. Essas regras para a prática da virtude têm influência nas disposições de ânimo.

Qual o significado da afirmação de Kant de que o exercício da virtude deve ser prazeroso com sacrifício? Essas duas condições – prazer e sacrifício – respeitam dois princípios: um estoico e outro epicurista. O princípio estoico usado por Kant (2008) é negativo, porque não acrescenta nada à prática. Diz respeito a *saber* lidar com as perdas ou não ganhos: “acostuma-te a tolerar os infortúnios da vida que podem ocorrer e a prescindir de seus prazeres supérfluos” (KANT, 2008, p.327). O princípio epicurista é positivo, porque é um acréscimo à vida. Refere-se ao júbilo, ao prazer consciente e *sábio*, diferente de prazer sensível. Por essa razão, a virtude é também chamada por Kant de *sabedoria* prática (KANT, 2008, p. 248). A prática a que Kant cita na ascese ética é denominada de “ginástica ética”. Ela “consiste apenas em combater impulsos naturais o suficiente para capacitar a dominá-los quando surge uma situação na qual ameaçam a moralidade” (KANT, 2008, p.328). Podemos observar que a ginástica é um termo usado não por acaso. Na formação do educando, a ginástica diz respeito tanto ao corpo quanto à mente. Assim, o ensino da virtude depende e proporciona a cultura – o cultivo das faculdades inferiores e superiores da mente. A moralização, então, não é um processo independente da cultura.

Está claro na posição de Kant a respeito da doutrina da virtude na *Metafísica dos Costumes* e de forma menos esclarecida em *Sobre a Pedagogia*, que a virtude se ensina. Mas não apenas isso, se pratica, assim como a liberdade: “e a

forma de adquiri-la é ampliar o incentivo moral (o pensamento da lei), tanto contemplando a dignidade da pura lei racional em nós (*contemplatione*) quanto praticando a virtude (*exercitio*)” (KANT, 2008, p.241). O ensino e a prática da virtude são fundamentais para a formação moral do educando. Elas fazem parte da educação prática junto ao cultivo pedagógico do conhecimento e das faculdades humanas, como a memória e a razão. Porque é dependente da cultura, no ensino da virtude, o grau de instrução e a prática dependem das fases de desenvolvimento das faculdades da criança e do adolescente.

O aperfeiçoamento das faculdades é acompanhado das primeiras noções de dever pelo catecismo moral ou ensino ético e as noções mais aprofundadas dependem da prática, da ascese ética. Para as duas formas de exercício da virtude são necessárias duas funções do educador: a de professor e a de governante. O ensino e a prática da virtude precisam ser exercidos até o final da educação regular. Assim, é importante ressaltar que a mera instrução e prática não podem ser considerados o fim da educação mas, no máximo seu ponto final no tempo. Na condição ideal, essas atividades requerem o fortalecimento do corpo, o desenvolvimento da criança no campo cognitivo, poucos hábitos e ausência de vícios. Em outras palavras, a educação tem pouca eficiência sem o desenvolvimento adequado das potências corporais e mentais, se quiser tirar proveito dos métodos da doutrina da virtude e formar a moralidade na liberdade. Mais distante do fim da educação é considerar o ensino da virtude um ensino de preceitos morais enraizados em valores de determinados grupos. Em suma, o ensino da virtude não é o mesmo que preceituar ou impor uma característica predeterminada de indivíduo virtuoso. Mas, um ensino da virtude permite desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo nas questões éticas da vida prática, formar o caráter e fazer com que o educando, de modo autônomo, busque a virtude.

Podemos perceber que a educação para a humanidade deve instruir ou desenvolver habilidades de acordo com as faculdades humanas e tornar o educando capaz de fazer bom uso delas no mundo coletivo, para ser um membro útil da sociedade. Significa dizer, elevar o educando à condição de humanidade por meio da cultura. Na cultura, encontramos: a formação das habilidades e o trabalho escolar, a prudência (a inserção no mundo social e civil) e a formação do caráter virtuoso.

Fundamental ressaltar que não há ordem hierárquica desses aspectos, porque todos condizem com as exigências da vida social e civil.

Contudo, é necessário lembrar que para Kant (2002, p.26), a cultura “não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias”. E a moral deve guiar as circunstâncias. Mas para essa condição é necessário um passo adiante – a formação da moralidade de acordo com as características humanas inatas e as manifestas na humanidade:

As pessoas particulares devem em primeiro lugar estar atentas à finalidade da natureza, mas devem, sobretudo, cuidar do desenvolvimento da humanidade, e fazer com que ela se torne não somente mais hábil, mas ainda mais moral e, por último – coisa muito difícil -, empenhar-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que atingiram. (KANT, 2002, p.25).

Estudaremos no próximo capítulo porque a humanidade e a liberdade não podem ser alcançadas sem a disciplina, e de que modo se justificam a disciplina, a liberdade e a moralidade a partir da natureza humana e a sua destinação.

III – EDUCAÇÃO: O CAMINHO DA NATUREZA À MORALIDADE

No primeiro capítulo buscamos responder à primeira questão norteadora da pesquisa, especificamente, o que podemos saber sobre a educação. Concentramo-nos sobre os principais pontos dos problemas da educação segundo a visão de Kant. No capítulo 2, procuramos responder à segunda questão relativa ao que deve a educação fazer para elevar o educando à humanidade. Por isso, esse concentrou-se na cultura, no trabalho, no caráter e na virtude. No presente capítulo, pretendemos responder à terceira questão, que analisa o que podemos saber sobre a natureza humana, para, enfim, responder à quarta questão: o que nos é permitido esperar da educação. Desse modo, é possível entender com mais clareza o que significa educar para a moralidade.

1. Natureza humana e estado de natureza

O pensamento pedagógico de Kant tem estreita relação com a ética, antropologia e filosofia da história. A noção de natureza humana é um dos elos desses campos de interesse do alemão. A fim de avançar na investigação sobre esse tema, consideramos a maneira como o filósofo relaciona educação e natureza humana. Devemos compreender a noção de natureza humana e estado de humanidade dos quais ele parte.

Temos na visão entusiasmada de Kant acerca dos projetos educacionais do seu tempo um ponto de partida, que, para ele, representavam esperança para as futuras gerações:

De fato, atualmente se começa a julgar com exatidão e a ver de modo claro o que propriamente pertence a uma boa educação. É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor [sic] desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre uma perspectiva para uma futura felicidade de espécie humana (KANT, 2002, p.16-17).

Vemos que o juízo atribuído às ideias e iniciativas no campo da educação é positivo. Porém, concretamente, Kant (2002, p.17) reconhece os problemas educacionais no seu tempo: “Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da sua existência”. Há nas suas palavras, por um lado, o entusiasmo, que refere-se

aos projetos emancipatórios de educação e de sociedade, como os exemplos europeus do final do século XVIII mostrados no capítulo 1, sobretudo as tentativas pioneiras de universalização do ensino pela Alemanha e as experiências e reivindicações de Basedow e, por outro lado, vemos o senso de realidade com respeito às condições educacionais concretas naquele período.

As duas posições indicam o caminho para entender a noção de natureza humana e sua relação com a educação, bem como para compreender a concepção de destinação humana. Ao analisar o movimento iluminista e as propostas pedagógicas do seu tempo, Kant interpreta e defende que a natureza humana caminha para o melhor. Entretanto, a realidade educacional não permitiria ao ser humano alcançar a sua destinação. Isso nos indica o primeiro passo: entender o que há na natureza humana que impediria ou dificultaria sua realização como destinação. Em seguida, buscaremos mostrar como a pedagogia relaciona-se com essa concepção de natureza humana.

No *estado de natureza*, o ser humano é mau. Em uma passagem da *Crítica da razão pura*, Kant (1994, p.604) demonstra, como faz Hobbes, que no estado de natureza o ser humano é egoísta e que a saída desta *condição* depende da liberdade pela coação das leis:

Tal como Hobbes afirma, o estado de natureza é um estado de violência e de prepotência e devemos necessariamente abandoná-lo para nos submetemos à coação das leis, que não limita a nossa liberdade senão para que possa conciliar-se com a liberdade de qualquer outro e, desse modo, com o bem comum.

Em contrapartida, em *Sobre a Pedagogia* (2002, p.95), defende, de modo diferente, que o ser humano não é bom nem mau *por natureza*:

[...] o homem é bom ou mau por natureza? Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. [...] 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 a sua razão o impulsiona para o contrário.

A contradição entre as duas afirmações é apenas aparente. De fato, tratam de coisas distintas. Isso quer dizer que Kant parte do homem em estado selvagem quando trata do estado de natureza. Este estado é apenas uma condição a qual ele estava submetido. Afirma Kant (2002, p.12) que “Pode-se buscar o começo da

humanidade num estado bruto ou num estado perfeito de civilização. Mas, neste último caso, é necessário admitir que o homem tenha caído depois no estado selvagem e no estado de natureza rude”. Quando se diz partir do estado de natureza, quer-se dizer que parte do estado bruto e rude, e que esta condição não define a natureza humana.

O estado de natureza a que remete Kant é empírico. Não concerne à noção de natureza humana e à sua universalidade, mas às características adquiridas de acordo com as contingências, as quais puderam ser observadas historicamente e ainda é possível fazê-lo. Da mesma forma, a humanidade, o estágio superior ao selvagem, de acordo com Kant, constitui-se por obra humana. Por sua vez, a noção de natureza humana parece definir-se não apenas pelo fundamento empírico, mas também pelo inteligível, pois, além das determinações da natureza animal, precisa da liberdade. Em suma, é necessário considerar *natureza humana* e *estado de natureza* como duas noções distintas.

A natureza humana precisa do fundamento subjetivo. Não basta a condição empírica e objetiva. Segundo Kant (1974, p.368), “se entende sob natureza do homem apenas o fundamento subjetivo do uso de sua liberdade em geral (sob leis morais objetivas), que antecede todo ato que cai nos sentidos; este fundamento pode estar onde quiser”. Assim, a natureza humana não deve ser definida por sua condição fisiológica, animal, sensória. É nesse sentido que o fundamento não é objetivo, pelo menos se quisermos pensar a sua relação com o problema do mal ou do bem natural, isto é, o que o ser humano faz de si mesmo.

Para deixar clara a diferença entre as duas concepções, o próprio Kant traz uma representação empírica e outra inteligível sobre o ser humano. A condição empírica pode ser vista na história⁶⁴, pois existe “uma propensão no ser humano a desejar ativamente o ilícito, ainda que saiba que é ilícito” (KANT, 2006, p.219). A natureza humana inteligível refere-se a “um ser dotado da faculdade da razão prática e da consciência da liberdade de seu arbítrio”, e que “se vê nessa consciência, mesmo em meio às mais obscuras representações” (KANT, 2006, p.218). Nesse sentido, pode

⁶⁴ Em seu pequeno texto intitulado *Sobre a discordância entre a moral e a política a respeito da paz perpétua*, Kant (1985c) sustenta que é mais fácil verificar as ações más dos seres humanos nas relações entre Estados do que internamente a eles. A maldade, afirma, “salta aos olhos nas relações externas dos Estados entre si de modo inteiramente patente e incontestável. No interior de cada Estado ela é velada pela coação das leis civis”.

ser considerada boa se entendermos que é a fonte da formação do caráter e da capacidade de reconhecer o mau e o bem nas ações.

Em síntese, podemos definir o ser humano na conjunção dos dois conceitos – natureza humana e estado de natureza. A definição mais genérica sobre a relação do ser humano com a sua natureza tem duas maneiras de ser considerada: uma é a condição empírica, a outra refere-se à condição empírica e ao mesmo tempo inteligível. À primeira, temos o estado de natureza. À segunda, temos a natureza humana. A noção de natureza humana é mais abrangente se comparada à de estado de natureza. Esta é uma condição particular da noção de natureza humana ou uma forma como o ser humano pode se manifestar. Portanto, o particular pode expressar-se de várias formas e ser reconhecido na história. O termo selvagem, por exemplo, é usado por Kant (2002, p.13) no sentido de estado de natureza. Por selvagem, ele não remete a um ser humano hipotético, sem (ou evitando) considerar a história⁶⁵, como faz Rousseau no *Segundo Discurso* (1973). A fundamentação de Kant encontra-se nos relatos de viajantes das Américas e outras regiões exploradas pelos europeus. Para ele, selvagem era definido pela “falta de uma cultura ainda não suficientemente avançada” (KANT, 1985c, p.142).

A concepção de natureza humana universal requer exame cuidadoso para compreendermos o modo de manifestação do estado de natureza e como, partindo dele, chega-se ao estado de civilidade. É fundamental entender as propriedades e características naturais humanas que permitem o surgimento do mal e do bem. E por que o bem e o mal são importantes para o entendimento da educação? Para Kant, a humanidade progride para o melhor, e a educação é uma das ferramentas para essa condição, como demonstramos anteriormente. A educação necessita ser um

⁶⁵ O método utilizado por Rousseau no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1973) foi, na sua perspectiva, uma tentativa de superar outros filósofos que pretenderam descrever o ser humano no estado de natureza. Esses “filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram a necessidade de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou até lá.” (p.242). Segundo ele, o erro comum foi considerar o homem civilizado: “falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil.” (p.242). Isso o levou a adotar um método que não considerasse os fatos históricos: “Começamos por afastar todos os fatos, pois eles não se prendem a questão. Não se devem considerar as pesquisas, em que se pode entrar neste assunto, como verdades históricas, mas somente como raciocínios hipotéticos e condicionais” (p.242). Ele afirma, ainda, ter arriscado “algumas conjeturas”, reconhecendo não ser “um empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá” (p.234). Segundo Cassirer (1999, p.51), “A ‘natureza das coisas’ a que se refere Rousseau, “está presente em toda parte; para entendê-la, não precisamos retroceder através dos séculos em direção aos testemunhos incertos e parcos da pré-história”.

problema filosófico pensado com a intenção de buscar o caminho para o bem e impedir o mal da espécie a partir da noção de natureza humana. Desse modo, apresentaremos o conceito de natureza humana de acordo com a sua disposição para o bem e a sua propensão para o mal, conforme a teoria kantiana exposta, principalmente, no seu texto *A religião dentro dos limites da simples razão* (1973) em consonância com sua *Antropologia* e seu texto de filosofia da história (2003).

2. Disposições para o bem e a propensão para o mal no ser humano

No ser humano, por natureza, há disposições para o bem. Primeiramente, precisamos entender o conceito de disposição, conforme o texto *Religião nos limites da simples razão* (1974, p.373), “tanto as partes constituintes necessárias como as formas de sua conjunção para ser um tal ente”. Tais partes constituintes da disposição são a inclinação e o arbítrio. Por consequência dessa definição, apresentaremos as noções correspondentes às partes das disposições humanas, que extraímos da *Antropologia* (2006). Nessa obra, Kant define inclinação como “apetite sensível habitual” (p.149) ou “O desejo sensível que serve de regra (hábito) ao sujeito” (p.163). A segunda, o apetite, “é a autodeterminação da força de um sujeito mediante a representação de algo futuro como um efeito seu.” (p.149). O desejo consiste em ter apetite por algo “sem o emprego de força para a produção do objeto” (p.149). As disposições formam-se das combinações dessas partes.

As disposições de um ente podem ser originais ou contingentes: “São *originais* se pertencem necessariamente à possibilidade de tal ente; mas *contingentes* se o ente fosse possível sem as mesmas”. Para o fim dos estudos sobre a natureza humana, Kant trata das originais. Estas são sempre boas e para o bem, “pois pertencem à possibilidade da natureza humana” e estão relacionadas “com o poder de apetição e com o uso do arbítrio.” (KANT, 1974, p.373). Além disso, as disposições têm fins diferentes. Pode-se tê-las à animalidade, à humanidade e à personalidade. Respectivamente, ao ente vivo, ao ente vivo e racional e ao ente racional e responsável.

A disposição à animalidade não exige razão e refere-se ao amor-próprio físico mecânico. Esse tipo de disposição possui três marcas: “conservação de si próprio”, “propagação da espécie” e o direcionamento “para a comunidade com outros

homens, isto é, o instinto de sociedade”. Os vícios que “podem ser enxertados” nesta disposição são denominados de “vícios da grosseria da natureza” (KANT, 1974, p.372).

A disposição à humanidade alude ao amor-próprio físico comparativo porque, desta vez, tem a razão como raiz. Este tipo de razão é prática, mas subordinada, motivada e condicionada para fins que ainda não remetem à moralidade. Neste caso, esse tipo de disposição concerne apenas à comparação entre indivíduos. A razão exercita o julgamento da própria felicidade em comparação aos outros. Inclinações e vícios podem também decorrer desta disposição (KANT, 1974, p.372).

O ciúme e a rivalidade podem levar aos vícios, no entanto, ao mesmo tempo são mecanismos da natureza necessários para a cultura. Essa é uma referência à noção de insociável sociabilidade (KANT, 2003), a qual leva ao progresso da humanidade. Diz respeito à disposição para reconhecer a ideia de superioridade em comparação com os outros. Os vícios que podem ser inseridos nesta disposição são denominados de vícios da cultura e concernem ao desejar e se satisfazer com o mal do outro (KANT, 1974, p.372).

A última disposição para o bem remete à personalidade: “A disposição para a personalidade é a suscetibilidade ao respeito para com a lei moral, *como um motivo suficiente do arbítrio*”. Essa suscetibilidade é o sentimento moral, um fim “enquanto motivo do arbítrio.” (KANT, 1974, p.372). Sem essa disposição para o bem inserida nos indivíduos, não é possível o progresso da espécie humana. O bem depende do uso correto do arbítrio e este do uso correto da razão.

O ser humano, por natureza, apresenta, de outro modo, propensão para o mal. Seu significado exige a compreensão, antes de mais nada, do sentido atribuído ao termo e à forma como se constitui. Kant (1974, p.373) entende que “*Propensão* é, na verdade, apenas a *predisposição* para o desejo de um prazer que, quando o sujeito tiver a experiência disto, produz a inclinação para tal”. A propensão produz uma inclinação pela predisposição a desejar um prazer depois da experiência. O fundamento da produção da inclinação é a propensão: “Por propensão (*propensio*), entendo o fundamento subjetivo da possibilidade de uma inclinação (apetite habitual, *concupiscentia*), enquanto contingente para a humanidade em geral”. A propensão pode ser entendida também quando o fundamento concerne à possibilidade de um indivíduo de não seguir a lei moral. A propensão “deve consistir no fundamento

subjetivo da possibilidade de desviar-se das máximas da lei moral e, se esta propensão deve ser admitida como universal para todo homem (portanto, como caráter da espécie), será denominada propensão *natural* do homem para o mal”. É nesta última definição de propensão que se encontra o mal no ser humano e o ponto de partida para compreender a noção de maldade natural.

Kant apresenta “três diferentes graus de propensão”: fragilidade, impureza e maldade. Os dois primeiros não são culpas propositadas. Apenas o último. A maldade é a propensão a colocar sempre a lei moral em segundo plano ou inverter “a ordem moral com vistas aos motivos de um livre arbítrio”. É a “corrupção (*corruptio*) do coração humano” ou perversidade (KANT, 1974, p.374). Não diz respeito apenas à ação, mas, em maior medida, ao pensamento, à vontade de agir mal. A propensão, assim entendida, está relacionada ao arbítrio, sendo a única moral, ainda que também exista a propensão física: “Assim, uma propensão ao mal só pode ser vinculada ao poder moral do arbítrio.” (KANT, 1974, p.375).

A propensão ao mal moral é por si só, do ponto de vista inteligível, um ato, porém anterior ao ato tido como fenômeno, medido empiricamente. E apenas pode ser conhecido pela razão. Assim, Kant evita a possível refutação de que a propensão ao mal teria natureza sensível e, portanto, impossível de ser julgada como má. Na moral, trata-se de atividade, por isso liberdade. O contrário, a receptividade, remete à sensibilidade.

Se a medida do mal está na razão e não nos efeitos empíricos, a moralidade também tem a sua medida na regra que a razão fornece. Kant (1974, p.368) diz que “o fundamento do mal não poderá ser encontrado em nenhum objeto *determinante* do arbítrio por inclinação, nem num instinto natural, mas somente numa regra, que o *arbítrio* fornece a si mesmo para o uso de sua liberdade, isto é, numa máxima”. Disso decorre que a liberdade da vontade racional é o fundamento da natureza humana. Uma definição fisiológica e instintiva fica reduzida ao animal humano. E deste nada tem do que tratar, se a finalidade é compreender a natureza humana. Devemos entender que o fundamento não pode ser objetivo, buscado na natureza animal e empírica. Ao contrário, é subjetivo e moral. Lembremos que, a causa das ações humanas encontra-se nas máximas, porque são as regras subjetivas, dadas pelo sujeito a si mesmo. Não se pergunta, por exemplo, se um animal qualquer é bom ou mau por natureza. A pergunta a respeito de uma ação

individual boa ou má revela a consciência de que, em alguma medida, esse indivíduo pôde fazer uma escolha. Esses são os motivos para Kant defender que o fundamento da natureza humana é subjetivo e não objetivo, diz respeito a uma máxima e não a um instinto natural ou inclinação. Ela encontra-se no sujeito, no seu arbítrio. A natureza sem a liberdade não é a causa do bem tanto quanto não é do mal.

Qual a origem do mal no ser humano? O mal é racional. Podemos dizer que ele tem origem racional e não temporal. Isso não quer dizer que consiste numa propriedade da razão, mas diz respeito à permissão que a razão pode dar ao arbítrio. Não tem sentido perguntar sobre a origem do mal temporal de uma ação. Segundo Kant (1974, p.382) “devemos apenas perguntar a respeito da origem racional deste ato, para determinar e, se possível, explicar, a propensão, isto é, o fundamento subjetivo universal da aceitação de uma transgressão em nossa máxima”. Se o ser humano tem a propensão para o mal, definida pela possibilidade de transgressão da lei moral, então não há causa empírica para o mal.

Da distinção entre disposição para o bem e propensão para o mal, vemos coerência na defesa da maldade da natureza humana, desde que entendamos por isso como a capacidade que o ser humano tem de reconhecer a transgressão à lei moral. Dizer que o ser humano é mau por natureza significa afirmar que “ele tem consciência da lei moral e admitiu em sua máxima o afastamento (ocasional) da mesma.” (KANT, 1974, p.376). Essa afirmação não se deduz do conceito de espécie humana, mas sim na espécie, ou seja, tem evidências na experiência e deve servir de pressuposto para todo indivíduo humano. A propensão para o mal consiste em seguir máximas contrárias à lei moral, é a fonte da corrupção e deve ser considerada radical, porque está enraizada na natureza humana. É inata.

Da diferença entre propensão e disposição, as duas categorias essenciais da noção de natureza humana, elaborada minuciosamente nos seus textos filosóficos e mencionada anteriormente, temos condições de traçar os ideais pedagógicos defendidos por Kant em *Sobre a Pedagogia*.

Ao contrário da propensão, as disposições naturais humanas não são inatas. Elas encontram-se em potencial. Então, por isso, não é correto dizer que o ser humano é bom por natureza pois tratando-se de uma questão moral, depende do seu desenvolvimento. Os três tipos de disposições humanas se destacam nas etapas e

funções da educação, por tratar-se de disposições potencialmente naturais e não inatas.

A noção de animalidade como disposição humana é tratada no processo negativo de desenvolvimento do educando. A disciplina tem a função de tornar o educando capaz de conformar-se e habituar-se à sociedade. Ela eleva o educando devidamente cuidado à condição adequada para desenvolver as disposições da humanidade, em outras palavras, prepara para a parte positiva da educação, a cultura. A necessidade da educação negativa pela disciplina é transformar a animalidade em humanidade.

A transformação e desenvolvimento da criança para a humanidade consiste em fazer com que sua disposição animal se converta na disposição para a humanidade. Kant denomina essa forma de desenvolvimento de transformação, porém não no sentido de acrescentar algo que não houvesse disposição para desenvolver-se, algo contingente, mas porque originária e potencialmente reside no indivíduo. Ao mesmo tempo não apaga, não elimina a disposição para a animalidade porque esta disposição, além de sempre permanecer no indivíduo, é a condição para a manutenção sua e a da espécie.

O que se espera da educação consiste na aquisição, por parte do indivíduo, da capacidade de controlar-se e fazer uso benéfico destas disposições para si e para o outro. Ainda tratamos aqui de disposição e não de ação. Aquela refere-se à natureza humana esta, à moral praticada.

Outro ponto importante é a característica da disposição para a humanidade que requer a razão. A pedagogia é um exercício racional direcionado ao desenvolvimento da criança para sair do estado de animalidade e alcançar, em primeiro lugar, a humanidade e, em seguida, completar-se com o desenvolvimento da personalidade. Podemos observar que a elevação do estágio animal para o moral, a plenitude do desenvolvimento de todas as disposições humanas, refere-se ao aperfeiçoamento, que é também, segundo Kant (2010a, p.35-36) o remédio para os erros e males humanos. É este o significado de perfeição da espécie humana a partir do melhoramento progressivo proporcionado pela educação.

A disposição à humanidade desenvolvida pela educação intenciona tornar o educando capaz de tirar proveito das relações com os outros sem desrespeitar a

dignidade em si mesmo e no outro. A rivalidade e a insociabilidade naturais podem beneficiar o indivíduo bem como a espécie. A educação necessita zelar para que estes componentes da disposição para a humanidade não se tornem vícios contrários ao cultivo da própria humanidade, tanto no indivíduo quanto na espécie.

A capacidade de respeitar a lei tem início, pedagogicamente, com o exercício do dever. Não se pode esperar uma conscientização lógica sem o hábito exercitado de seguir as leis até que se torne condição de reflexão a seu respeito. É disso que trata a educação para a disposição da personalidade. A educação busca tornar o educando suscetível a seguir a lei. A suscetibilidade constitui-se na formação do bom caráter. A disposição à personalidade depende da formação do bom caráter para manifestar-se nas ações. Um caráter bom provém desta disposição bem desenvolvida porque, primeiramente, tem relação com as disposições humanas para o bem. Pela razão da ideia de sentimento moral como finalidade do arbítrio humano livre extrai-se um bom caráter da disposição à personalidade. O sentimento moral não é a ideia, a regra subjetiva da ação em conformidade com a lei moral objetiva, mas o guia para a constituição de uma personalidade ou caráter para o bem.

Essa disposição é um dos fundamentos para o caráter almejado pela educação. O caráter permite alcançar o fim da educação quando estende-se à disposição da natureza bem formada. As ações provenientes de um bom caráter são o fim da educação, para as quais se requer a moralização. Está na raiz do caráter ou da disposição à personalidade a razão prática para si mesma, subordinada ao fim em si mesma, à ação moral, sem estar condicionada a outros motivos.

O ser humano tem propensão natural para o mal, como vimos, porque o arbítrio tem a possibilidade de aceitar uma inclinação que as máximas julgam como moralmente má. Um indivíduo tem a capacidade de, por meio do arbítrio, aceitar seguir ou não as inclinações originadas pelas propensões. As forças do arbítrio do sujeito para impedi-lo de desviar-se das máximas da lei moral são auxiliadas pelas disposições originais para o bem. Tal é a necessidade da formação de um bom caráter. O caráter, portanto, associa-se ao bom desenvolvimento das disposições originais para o bem e à condição virtuosa do sujeito de conseguir ter força moral para não deixar a sua propensão inata ao mal sobressair-se nas suas decisões.

A educação para a moralidade defendida por Kant deve significar uma educação para a consciência da liberdade. O sentido dessa afirmação baseia-se na

ideia de que as ações humanas e o mal que acomete a humanidade e não têm sua origem na sensibilidade e nem da natureza racional. O mal não se fundamenta na sensibilidade, por três motivos: não há relação direta entre o mal e a sensibilidade; o ser humano não é responsável pela existência das propensões, porque são inatas; e ele é responsável pela propensão ao mal, por ser livre. O mal, além disso, não provém de uma “perversão da razão moralmente legisladora” (KANT, 1974, p.378), porque o agente livre precisa dar a lei a si mesmo, pois, do contrário, a causa das suas ações serão externas a ele e, portanto, não serão determinações necessariamente de entes livres.

A formação para a moralidade exige que o sujeito pretendido compreenda que as suas ações têm origem no seu arbítrio. Não se pode eliminar o mal. Kant entende que este mal não pode ser extirpado da natureza humana, mas que “é necessário poder dominá-lo porque se encontra no homem como ente que age livremente.” (KANT, 1974, p.379). Então, o mal precisa ser dominado por um indivíduo capacitado a esse fim. Essa capacitação depende da educação. Entretanto, a educação com vistas ao domínio da natureza má e desenvolvimento da natureza boa no ser humano não deve ter sua finalidade reduzida à educação do indivíduo. Mais do que isso, estende-se a ideia de que está naturalmente no ser humano a responsabilidade de construir a sua história para o melhor, para a sua destinação.

3. Racionalidade da natureza, da história e da educação

Conforme a concepção kantiana de educação racional, ou pedagogia, estudada no capítulo 1, e sua noção de natureza humana, faz-se necessário que um projeto de educação articule-se com um ideal de sociedade que permita alcançar a destinação do ser humano. Vimos, também, que o “presente estado da espécie humana” não pode ser um princípio da pedagogia (KANT, 2002, p.22). Esta deve conter o conhecimento sobre a natureza humana e sobre a origem das condições históricas do estado presente para mediar a espécie rumo a um estado idealmente melhor, fundado na racionalidade. A educação, nesse sentido, é a principal representante racional (ou tem prioridade em relação à conservação e à governança) para esta destinação. O efeito da racionalidade, ou a construção do estado melhor no futuro, apresenta-se na história. Dessa forma, a educação tem racionalmente a função de contribuir com a história humana.

A destinação humana é uma idealização, mas não é uma fantasia ou utopia. A idealização de uma sociedade melhor no futuro é alimentada em decorrência da natureza humana com propensão à maldade e da forma como converteu-se concretamente em ações bárbaras. A ideia de uma história racional que pretende alcançar o estado ideal parte da natureza humana e toda a potencialidade das suas disposições naturais. Entretanto, a história, para Kant, não é construída apenas pela racionalidade. A barbárie é fruto da natureza irracional e toma parte na história.

Terra (2004) entende que em Kant há o conflito entre o homem essencial e o ideal e que é exigência da razão tentar aproximar os dois sentidos. Segundo esse autor (p.58), “Os homens não agem nem apenas segundo instintos, como animais, nem como cidadãos racionais” e o que Kant identifica na experiência tem mais maldade do que sabedoria. Os exemplos de maldades vistos na história humana, porém, são insuficientes para dizer que a humanidade não está em progresso. A história se concretiza mesmo na falta de consciência dos homens. Sejam boas ou más, as ações humanas cumprem o propósito da natureza em geral. Isso se apresenta não de modo particular, mas de forma mais ampla, em larga escala. Para Kant a ideia de progresso nas disposições naturais humanas é reconhecida na espécie humana e não nos fatos particulares ocasionados por determinados indivíduos. Desta forma, se a história progride inevitavelmente, mesmo que muitos seres humanos não percebam porque o progresso está na espécie e não no indivíduo, cabe à educação formar para a espécie e não objetivando apenas os desejos e propósitos individuais. A educação deve pensar na humanidade, na espécie.

A destinação da espécie humana precisa ter como princípio a moralidade, a causa do progresso. Essa ideia não aponta apenas à idealização de uma destinação, a um estado de coisas perfeito. A moralidade tem função prática ideal, mas também concreta. Em primeiro lugar e mais urgente, tem a função de superar os conflitos sociais ou, em outros termos, visa à construção da história a partir do convívio social salutar, benéfico, que evite os conflitos que impedem o melhoramento do indivíduo e da espécie.

A defesa kantiana da educação como um instrumento de construção da história, uma história linear, incorporada nas disposições naturais dos indivíduos, não é inconciliável com a perspectiva educacional transformadora se entendermos tal transformação como melhoramento e não sendo a substituição radical das formas de

condução da vida. Os conflitos sociais são resultado da natureza humana porque são naturais. Vemos tal condição antagônica representada nos conceitos kantianos de insociável sociabilidade e discórdia versus concórdia. Isso permite dizer que os conflitos e os progressos da espécie não estão separados. Cabe ao ser humano convertê-los em benefícios à espécie. Tal é a função da razão e da moralidade. Partindo das concepções filosóficas de Kant, se não podemos defender o progresso da história sem o progresso humano que derivam das particularidades conflitantes da natureza humana, então, primeiramente, a própria humanidade é resultado inevitável dos antagonismos naturais humanos e, em segundo lugar, pedagogicamente, vemos que o desenvolvimento do educando depende do convívio social.

Por isso, torna-se necessário compreender como Kant entende esse movimento de formação da humanidade de acordo com os antagonismos presentes na natureza humana e a relação que mantém com a propensão para o mal simultaneamente às disposições para o bem.

Em primeiro lugar, devemos salientar que o sentido da história é sempre aquele da natureza. Não quer dizer que a história humana é determinada pela natureza física. O sentido da existência humana é seguir sua natureza racional como guia das suas ações. Não são as suas ações motivadas pela natureza biológica, porque estas não estão de acordo com tais propósitos. Ao contrário, as ações dependem das leis da razão, da autolegislação.

Em segundo lugar, precisamos lembrar que a tendência da natureza humana para a sua destinação é sair do mal em direção ao bem por meio do seu desenvolvendo (KANT, 2006, p.223). Essa função compete à cultura. Assim, a educação tem o propósito de tirar a natureza humana do mal e elevá-la ao bem. O objetivo da educação, então, é o que a natureza exige para a sua destinação, ou seja, desenvolver as disposições naturais em sua inteira perfeição: “Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim” (KANT, 2003, p.5). A concepção teleológica de Kant entende que a natureza e a razão humana têm uma mesma destinação porque, nesse sentido, são correspondentes.

Por natureza, o ser humano é solitário, não é social (KANT, 2006, p.217). Mas é sociável porque da sociabilidade extrai vantagens individuais e para a espécie. Essa característica Kant denomina de *insociável sociabilidade*. Por isso, a natureza

reserva ao ser humano a necessidade de saber fazer uso da sua razão para superar os conflitos provenientes do seu egoísmo inato. Isso significa o antagonismo natural entre a causa do mal (insociabilidade) e a fonte da sua superação (razão). Afirma Kant (2003, p.8) que “O meio de que a natureza se serve para realizar o desenvolvimento de todas as suas disposições é o antagonismo delas na sociedade, na medida em que ele se torna ao fim a causa de uma ordem regulada por leis dessa sociedade”.

A natureza humana determina, como vimos, o antagonismo entre os indivíduos. Isso quer dizer que cada indivíduo se opõe aos outros. No entanto, uma fração da natureza humana deseja o isolamento e a outra impulsiona à sociabilidade. Essa oposição é determinante para gerar a humanidade:

Esta oposição é a que, despertando todas as forças do homem, o leva a superar sua tendência à preguiça e, movido pela busca de projeção (*Ehrsusht*), pela ânsia de dominação (*Herrschaft*) ou pela cobiça (*Habsucht*) a proporcionar-se uma posição entre companheiros que ele não atura mas dos quais ele não pode prescindir (KANT, 2003, p.8).

A humanidade edifica-se ao transformar o conflito em sociabilidade e em civilidade. Ela extrai de si a cultura e a moralidade. Dessa forma, a educação – instrução, cultura e formação – é ao mesmo tempo um instrumento que visa ao melhoramento da humanidade e uma forma, elaborada racionalmente, de compreensão das exigências da natureza. A razão exige educação para a sua destinação. A natureza atua de forma a exigir do ser humano o uso da razão para a construção da sua história e do seu progresso: “O progresso dependerá, em um primeiro momento, mais daquilo que a natureza humana forçará os homens a fazer do que de sua ação consciente” (TERRA, p.48). O progresso não é, portanto, apenas questão de simples projeto desenvolvido pela humanidade, fruto de uma consciência do que é o melhor. Antes disso, é a natureza que exige soluções para a história humana.

A sociabilidade se desenvolve em benefício da humanidade se houver um processo pedagógico que considere a natureza humana como ela é, conforme sua propensão ao mal, suas potencialidades naturais e disposições para o bem:

Sem aquelas qualidades da insociabilidade – em si nada agradáveis –, das quais surge a oposição que cada um deve necessariamente encontrar às suas pretensões egoístas, todos os talentos permanecem eternamente escondidos, em germe, numa vida pastoril arcádica, em perfeita concórdia,

contentamento e amor recíproco: os homens, de tão boa índole quanto às ovelhas que apascentam, mal proporcionariam à sua existência um valor mais alto do que o de seus animais; eles não preencheriam o vazio da criação em vista de seu fim como natureza racional (KANT, 2003, p.9).

Os talentos escondidos remetem às potencialidades humanas relacionadas, necessariamente, às disposições naturais para o bem. Por isso, com o desenvolvimento inadequado de tais disposições, a espécie humana não pode progredir para o melhor, condição que depende do melhoramento moral. Podemos dizer que, para Kant, não existe progresso humano sem progresso moral.

A educação em geral que não se importe com a moralidade não objetiva a destinação humana. O progresso da história, como o progresso do direito (de um ponto de vista cosmopolita), depende do progresso moral para o qual deve preceder uma boa educação, cuja função consiste em reconhecer as causas do mal na natureza humana e, ao mesmo tempo, objetivar e buscar o desenvolvimento das disposições naturais para o bem, por meio de teoria, pode-se dizer, de uma pedagogia fundada na razão.

A razão entendida genericamente não como uma das faculdades superiores, mas como característica humana de autoconstrução, autocondução da vida e construção da história da espécie será mais bem utilizada se melhor desenvolvida. A pedagogia, para esse fim, deve considerar a socialização nas práticas educativas:

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 opõe as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o sol. (KANT, 2002, p.23-24).

Essa metáfora está em uma passagem de *Sobre a Pedagogia*, empregada para questionar a educação dirigida pelos príncipes. Constatando o que ocorria na realidade, Kant descarta esse caminho. Como observamos no capítulo 1, ele critica Basedow porque este deveria, no seu entendimento, esperar mais dos “esforços particulares” do que dos príncipes (KANT, 2002, p.24). A justificativa de Kant refere-se ao fato de que os príncipes, educados sozinhos e pelos seus iguais, teriam, com grande possibilidade, uma educação inadequada e, por consequência, se fossem responsáveis pela educação dos cidadãos, a desenvolveriam também de maneira inadequada ou limitada aos seus interesses.

Podemos estender esse exemplo às relações sociais, bem como às exigências pedagógicas de socialização. Essa tarefa formativa, cumpre lembrar, em decorrência da natureza humana deve considerar as oposições e resistências. Dizer que naturalmente o ser humano intenciona o interesse próprio pode ser interpretado como um dos sentidos possíveis de uma natureza que tende ao mal, segundo Kant. As medidas pedagógicas, portanto, ao considerar a razão e as particularidades insociáveis da natureza humana no educando, exigirão da educação o aprendizado da sociabilidade e das regras para alcançar a moralidade e construir a história de forma consciente e projetada. A isso podemos denominar de moralização. O melhoramento do indivíduo e da espécie, desse modo, constitui-se pelas oposições resistentes da mesma forma que uma árvore compete com outras pelo sol. O caminho para extrair das resistências – externas e internas – a boa formação do educando, para ser livre e autônomo, começa no correto entendimento e na boa aplicação da disciplina.

4. Educação, disciplina e liberdade

Analisamos no capítulo 2 que a educação é um dos três caminhos presentes em potência na natureza humana para alcançar a sua destinação (juntamente com o modo de conservação e a governança). A disciplina é uma atividade pedagógica que incorpora o aspecto teleológico da humanidade na educação. No seu texto pedagógico, Kant (2002, p.12) observa que a humanidade é o destino da natureza humana e carece da disciplina para constituir-se: “A disciplina é o que impede ao homem desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais”. Ela deve ser entendida como o meio do qual o educador dispõe para levar o educando da natureza sensível e animal à natureza humana, livre e autônoma, plenamente constituída. A liberdade, por sua vez, dependente da disciplina e da cultura é uma das propriedades fundamentais da moralidade.

A disciplina é um meio para a humanidade. Há um processo de humanização na educação que depende da disciplina para chegar à humanidade plenamente constituída. Podemos dizer que a elevação da criança à condição de humanidade deve-se à transição da disciplina à consciência da liberdade, enquanto a realização humana plena ocorre pela condição de possibilidade do exercício da

liberdade, a autonomia moral. Neste sentido, a humanidade não se restringe apenas à cultura, mas à moralidade, porque tem na liberdade a sua condição necessária.

A *Crítica da razão pura* (1994, p.463) apresenta a origem do conceito prático de liberdade a partir de sua ideia transcendental (pura), a saber, “a faculdade de iniciar *por si* um estado, cuja causalidade não esteja, por sua vez, subordinada, segundo a lei natural, a outra causa que a determine quanto ao tempo”. O conceito prático de liberdade consiste na “independência do arbítrio frente à coação dos impulsos da sensibilidade”. Não há, segundo Kant, apenas um arbítrio:

Na verdade, um arbítrio é *sensível*, na medida em que é *patologicamente afectado* (pelos móveis da sensibilidade); e chama-se *animal* (*arbitrium brutum*) quando pode ser patologicamente *necessitado*. O arbítrio humano é, sem dúvida, um *arbitrium sensitivum*, mas não *arbitrium brutum*; é um *arbitrium liberum* porque a sensibilidade não torna necessária a sua acção e o homem possui a capacidade de determinar-se por si, independentemente da coação dos impulsos sensíveis.

A liberdade humana tem relação com a capacidade de iniciar um evento no tempo, desde que não tenha uma causa que não seja a sua própria espontaneidade. Pois, de outro modo, não haveria liberdade e outros motivos provenientes da sensibilidade ou da necessidade, ligadas às leis da natureza, seriam as causas de todas as ações humanas. Além disso, por tratar de leis naturais, a razão não seria prática. Não se tratando de razão prática, não poderíamos tratar de liberdade. Por essa razão, a liberdade precisa ser a independência do arbítrio de qualquer outra imposição patológica, da necessidade animal ou da sensibilidade. O arbítrio é humano se for independente.

O arbítrio do ser humano enquanto fenômeno é empírico, ou seja, pertence ao seu aspecto empírico, ao passo que a liberdade tem a sua possibilidade na razão. Esta, inteligível ou pertencente ao aspecto inteligível, é “a condição permanente de todas as ações voluntárias pelas quais o homem se manifesta.” (KANT, 1994, p.475). Desse modo, o arbítrio empírico e a liberdade se distinguem pelas suas naturezas – sensível e inteligível. A primeira diz respeito ao ser humano enquanto fenômeno, dependente das relações causais temporais, regido pelas leis da natureza. A segunda corresponde ao ser humano enquanto razão, o qual representa as leis, os conceitos para o dever e que não se vincula ao tempo da experiência sensível.

Isso demonstra que a liberdade não pode ser entendida apenas como possibilidade de realização de uma vontade. Entendida desta forma, não diz respeito ao conceito kantiano. Do mesmo modo, a liberdade não pode ser entendida como algo que decorre da ausência de determinação externa, que limitaria as possibilidades de realização e concretização da vontade de um indivíduo de ter satisfeitos seus desejos. Essas formas de entender a liberdade não condizem com a noção kantiana de liberdade porque não se referem à moralidade. Liberdade em Kant é liberdade moral⁶⁶, pois uma ação que não respeite a lei moral universal, necessariamente proveniente da razão prática, mas que segue outras determinações, não pode ser livre. A causa da ação livre não provém da sensibilidade ou da necessidade animal. Em outros termos, a causa da liberdade é a razão prática: livre é uma ação por dever e nunca por outras causas.

A disciplina na educação busca contribuir para a formação da consciência do dever antes mesmo da possibilidade cognitiva e moral plena do educando. De um modo heterônomo, passivo, ao agir autônomo, ativo, o educando passa a reconhecer por meio de regras práticas e racionais direcionadas pela escola e pelo educador, o dever moral e a fazer uso da sua liberdade diante das restrições e resistências da sua natureza sensível, animal e corpórea, bem como, em outro estágio, das liberdades dos outros.

A relação entre disciplina e liberdade traz consigo outras questões. Como desenvolver as disposições naturais humanas na criança para que aprenda a viver com as resistências? De qual modo recomenda-se começar a desenvolver as disposições humanas para o bem e para a liberdade se a criança ainda não tem a capacidade de pensar por si mesma? Para esses problemas, Kant defende a necessidade da disciplina. Mas se a disciplina é *passiva* e negativa, de que forma

⁶⁶ Podemos também entender essa afirmação de acordo com a diferença entre a ideia e a tomada de consciência da liberdade. Como nos mostra Deleuze (2000, p.37), a ideia de liberdade é especulativa. No entanto, só passa a fazer sentido quando a lei moral ensina “que somos livres”: “É pela lei moral, unicamente, que nos sabemos livres, ou que o nosso conceito de liberdade adquire uma realidade objectiva, positiva e determinada. Achamos na autonomia da vontade uma síntese *a priori* que confere ao conceito de liberdade uma realidade objectiva determinada, ligando-o necessariamente ao da razão prática”. A liberdade só pode ser objeto da razão prática e, portanto, para seres livres. Ela não pode se confundir com um fenômeno, pois esse é regido pelas leis da natureza, é determinado. Ao contrário, a liberdade não é determinada, não tem uma causa, mas tem como propriedade ser a causa de algum evento: “Neste sentido, o conceito de liberdade não pode representar um fenômeno, mas apenas uma coisa em si que não é dada na intuição”.

pode contribuir com a liberdade, *ativa*, o momento de atuação do indivíduo no mundo? Se a sociabilidade desenvolve-se com a resistência do outro, como a liberdade pode existir em sociedade? Tais questões devem ser respondidas para mostrar que a relação entre a disciplina e a liberdade não é contraditória e, além disso, possuem aspectos comuns da moralidade.

A disciplina pedagógica, do mesmo modo que a resistência dos outros, opõe-se às propensões humanas para o mal. Ela permite tornar as propensões menos determinantes nas ações individuais quando a criança se tornar adulta. Possivelmente, essas questões tão importantes para a formação moral e autônoma da criança precisem ser solucionadas depois de resolvido o problema da passagem da heteronomia para a autonomia no processo educativo. A disciplina e a liberdade não se reduzem ao constrangimento e à ausência de impedimento nas ações. Essas características da educação e da humanidade tem uma propriedade comum: a razão. Assim, precisamos entender de que maneira a disciplina, com as regras externas ao educando, impositivas, deve ser aplicada e exercitada sem entrar em contradição com o aspecto fundamental da liberdade, qual seja, a espontaneidade da razão.

Para responder a essas questões de forma minimamente satisfatória precisamos entender as características da disciplina, como se localiza na educação, suas funções, as condições e as formas de realização. Esse estudo deve mostrar a relação da disciplina com o desenvolvimento das disposições naturais, em particular a razão, com as outras fases da educação (cultura e moralização) e com a liberdade.

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant (2002, p.12) defende que a função fundamental da disciplina consiste em fazer o educando alcançar a humanidade: “A disciplina transforma a animalidade em humanidade”. A humanidade abre ao indivíduo o caminho para a autodeterminação. Sem a disciplina, o ser humano é selvagem, porém ela não tem por fim dar polimento de civilidade. Elevar à humanidade significa não deixar o educando “escravo” de suas inclinações, aprender a se controlar para, por meio da cultura, conseguir se conduzir civilizadamente. Para essas condições, o educando tem uma dependência racional dos educadores. Estes aplicam as regras que são adquiridas pelo exercício. Dessa forma, é mais difícil civilizar sem antes disciplinar. Por isso, para Kant, é pior a ausência de disciplina do que de cultura.

A transformação da animalidade em humanidade, a disciplina, “consiste em domar a selvageria.” (KANT, 2002, p.25). Por selvageria, Kant entende a

independência das leis humanas ou a dependência das leis da natureza. Nesse estado, há a dependência da natureza ao mesmo tempo que há a independência das leis racionais: o indivíduo é determinado pela natureza. Contudo, dizer que a função da disciplina é domar a selvageria não equivale a afirmar que podemos eliminar as nossas inclinações animais. A disciplina apenas ajuda-nos a controlá-las e a torná-las menos preponderantes nas nossas ações. Este é o sentido da animalidade transformada em humanidade. Nessa condição, o indivíduo torna-se capaz de seguir as leis humanas porque “O homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica.” (KANT, 2002, p.13). A disciplina intenta preservar o lado bom da natureza (o desenvolvimento das disposições naturais) e a não deixar manifestar o mal (a propensão para o mal), e criar condições de iniciar a humanidade na criança, porque o que difere a humanidade da animalidade é justamente a capacidade de submeter-se às leis.

A disciplina tem algumas características que precisam ser retomadas e desenvolvidas com mais acuidade. Como vimos, sua principal característica é o fato de ser negativa. Assim caracteriza-se porque tem a função de tirar a selvageria: “A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação.” (KANT, 2002, p.12-13). Quando Kant afirma que a disciplina tem por função tirar a selvageria, isso é o mesmo que deixar de acrescentar algo ao próprio curso da natureza⁶⁷ porque, por outro lado, pedagogicamente acrescentar ou ensinar são características da cultura e da moralização.

Na disciplina, o educando, desde muito cedo, acostuma-se a estar na dependência das leis humanas. Ela induz a criança a *sentir* a força das leis: “A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis.” (KANT, 2002, p.13). É diferente de adestramento porque não pretende efetuar um condicionamento exterior de acordo com a vontade de um adestrador⁶⁸ de desenvolver certas capacidades de respostas para fins particulares e

⁶⁷ Parece haver, para Kant, uma razão na natureza em geral. Ele entende a destinação dos seres de uma forma linear, uma reta, uma linha, na qual tudo caminha. Ao mesmo tempo, por ser dotado de sensibilidade e liberdade, o ser humano pode se afastar mais ou menos dessa linha de acordo com as suas escolhas. A liberdade, assim, é um tipo de ferramenta humana que reconhece a sensibilidade e identifica o caminho exigido pela razão.

⁶⁸ Dalbosco (2004, p.1345) entende que a disciplina não é adestramento ou domesticação. Estes se aplicam aos animais: “a ação disciplinar exercida pelo educador com relação ao educando não pode, nem de perto, ser confundida com uma ação de adestramento. A expressão ‘adestramento’ conduz

determinados. Se a disciplina não se propõe a preparar o educando para a humanidade, então podemos chamar de adestramento, pois concentra-se apenas na dimensão animal da criança. Nesse caso, é contra a emancipação e a maioridade. Para Kant, portanto, a disciplina não é mero adestramento de comportamento passivo porque trabalha sobre o exercício para alcançar a capacidade de produzir as próprias leis. Isso ocorre porque, sendo leis da humanidade, a criança tenderá a desenvolver a capacidade racional de guiar-se por si mesma. A razão do educador deve ser compatível com a razão em potência da criança enquanto esta não pode ainda conduzir a si mesma. Assim, encontra-se a coerência entre educação pautada na disciplina, na autonomia e na liberdade.

Na educação, sempre deve haver liberdade, pois essa faz parte da natureza humana: “No homem, a brutalidade requer polimento devido à sua inclinação à liberdade.” (KANT, 2002, p.14). A liberdade é condição fundamental para a formação e, de maneira adequada, se insere em todas as fases do educando. Isso exige considerar duas condições essenciais da disciplina: tratá-la como constrangimento mecânico na criança quanto mais jovem ela for e elevá-la ao auto constrangimento moral quanto mais se aproxima do fim da educação regular. Portanto, idealmente, a liberdade é dirigida pelo educador na criança e, em outra condição, pelo próprio educando ao se aproximar da fase adulta. Pode-se dizer que é a passagem da liberdade com regras externas à liberdade por meio de regras autoimpostas. A mediação dessa passagem apresenta-se na racionalidade da pedagogia e na razão sempre em potência no indivíduo enquanto estiver na condição de educando.

As justificativas para defender que a disciplina é fundamental para a educação partem da concepção kantiana de natureza humana. Segundo Kant, (2002, p.12), o ser humano não tem no instinto o seu guia: ele “Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele”. Por essa razão, a educação tem a função de mediadora entre a condição selvagem e a humana. Não ter instinto como guia justifica a relevância da educação pensada, raciocinada. A educação raciocinada, ou pedagogia, conduz a

para uma imagem bem familiar à cultura humana: a da domesticação de animais. Domesticar um animal significa adequar o seu comportamento à vontade humana com base na pressuposição de que aquele não possui liberdade nem vontade”.

criança ainda em estado bruto até sua autonomia, ou seja, ao estágio e à condição nos quais será, por si mesma, capaz de conduzir a própria vida no respeito às outras pessoas e na dependência consciente delas. Neste sentido, a disciplina exerce um papel essencial para a formação da autonomia do educando.

Outra justificativa importante para a defesa da disciplina na educação consiste no fato de que, naturalmente, o ser humano é inclinado a não obedecer às leis humanas. É uma forma de a natureza manter a sua liberdade natural. E se não for aplicada desde muito cedo, dificilmente essa inclinação poderá ser corrigida. As correções dizem respeito ao aprendizado, e este à educação positiva. A disciplina, negativa, por sua vez, é uma conformação forçada no educando para que as suas inclinações não se sobressaiam às suas disposições e não a inibição destas. Sem a disciplina, quem se desenvolve e se fortalece são as inclinações.

As condições e as formas de execução da disciplina no processo educativo seguem as concepções kantianas de educação e de natureza humana. A primeira condição primordial é começar “bem cedo” (KANT, 2002, p.13). Essa condição permite inferir que as leis a que o educando deve se submeter requerem coerência e consonância com o dever moral e a razão.

A segunda condição fundamental e polêmica para o pensamento contemporâneo diz respeito à passividade e à obediência. E são nessas condições que a atenção à aplicação da disciplina deve ser dirigida. Inicialmente, é preciso ressaltar que a disciplina exige obediência e sujeição às *regras*. Não se trata de submissão a um indivíduo ou à uma autoridade. As regras, de modo geral na disciplina, não devem servir apenas para acostumar o corpo, mas para exercitar a razão, porque trata-se, na perspectiva da teoria moral de Kant, de regras racionais universais e, desta maneira, a disciplina é exercitada juntamente com a cultura, pois desenvolve gradativamente a capacidade de formular as máximas das ações. As leis devem, por essa razão, seguir a racionalidade.

O objetivo da obediência negativa, passiva, consiste no hábito de seguir regras. A obediência às regras é necessária, em primeiro lugar, para que o indivíduo educado não se deixe guiar pelos instintos. Para Kant, isso é o mesmo que não ser selvagem. Em segundo lugar, a obediência evita os costumes ou hábitos: “Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente.” (KANT, 2002, p.48). É mais difícil mudar quem está habituado a seguir mais os impulsos do que a

razão, na vida adulta. Além disso, “O hábito retira o valor moral das boas ações precisamente porque prejudica a liberdade do espírito e leva, além disso, à repetição irrefletida do mesmo ato (monotonia), tornando-se com isso ridículo.” (KANT, 2006, p.48).

A obediência na pedagogia ou se refere à vontade externa ao educando ou à sua própria vontade, a moral. À disciplina, refere-se apenas à primeira. Essa forma de obediência é passiva, positiva e externa, e é necessária para quando o educando tem menor capacidade racional e consciência do dever. Kant (2002, p.77) denomina esse tipo de disciplina de “obediência à *vontade absoluta* de um governante”. Sua característica é a coação de uma autoridade, neste caso, do preceptor. O que se pretende com esse tipo de obediência é preparar o aluno para seguir as leis como cidadão, por dever.

A obediência passiva pode ser entendida também como a primeira parte da educação pela disciplina: “O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente” (KANT, 2002, p.30), porque inicia-se na obediência cega (KANT, 2002, p.73) quanto mais nova é a criança. Esse aspecto da obediência tem a forma do constrangimento ou coação⁶⁹ mecânicos.

A obediência na educação deve ser muito bem dosada e pensada. Não pode ser confundida com a simples imposição da vontade do adulto – dos pais ou do educador. É, portanto, um problema pedagógico cuja relevância dificilmente pode ser desconsiderada porque a falta da obediência nas crianças acarreta “grande dano por toda a vida”, enquanto o excesso pode “torná-las mais revoltadas interiormente.” (KANT, 2002, p.74). Assim como ocorre com a passagem da disciplina para a liberdade, a obediência deixa de ser cega e externa para se transformar em obediência moral. Esta não se sustenta na disciplina pois trata-se da obediência que o sujeito impõe a si mesmo. Nesse caso, o constrangimento cego converte-se em constrangimento de cunho moral.

A razão é o ponto de conexão entre a disciplina e a liberdade. A natureza, segundo Kant, também possui uma razão. Existe uma lei, uma razão que guia e cuida dos animais na natureza, mas “O homem tem necessidade de sua própria razão.”

⁶⁹ A tradução brasileira de *Sobre a Pedagogia* de Fontanella (2002) usa o termo *constrangimento*, enquanto a tradução portuguesa de João Tiago Proença (2012) emprega *coação*.

(KANT, 2002, p.12). Para elucidar a relação entre esses conceitos em Kant, podemos considerar, como instrumento conceitual, que a razão está presente na educação de duas formas: externa e internamente. Externamente, a razão encontra-se na pedagogia e, especificamente, na disciplina, no educador, dirigida ao *educando*, isto é, ainda em desenvolvimento. Internamente, trata-se de uma razão desenvolvida no indivíduo *educado* capaz de alcançar as regras por si mesmo sem ajuda externa. Do ponto de vista da relação entre disciplina e liberdade, podemos dizer que a educação, por meio de um estudo racional – pedagogia –, tem a função de conduzir o educando pela razão do educador e elevá-lo à condição de poder conduzir-se por sua própria razão, desenvolvida de tal modo a tornar-se livre e autônoma.

A razão na disciplina é externa ao educando. Ela relaciona-se ao estado de incapacidade da criança de bem compreender as regras sociais e morais. Pela disciplina, as suas ações devem estar em conformidade com a razão do educador. Não é necessário que seja capaz de compreender os motivos das regras impostas. Enquanto o educando não tiver condições de elaborar as regras da sua conduta, outros farão por ele. Essa é a função do educador quanto à disciplina. A racionalidade da disciplina, portanto, está presente tanto na elaboração das estratégias pedagógicas quanto no desenvolvimento do educando para tornar-se um dia capaz de estar livre de um guia, de um preceptor.

As regras pedagógicas são necessárias para o desenvolvimento da liberdade. Numa aparente contradição, as regras impostas devem fazer o educando acostumar-se a entender que sua conduta e sua vontade são determinadas pela razão e não pelas inclinações. Essa é uma condição apenas aparentemente contraditória, porque, do ponto de vista de Kant, a liberdade não existe sem regras⁷⁰. Caso contrário, a natureza (irracional, presente no ser humano) seria o guia das ações e, portanto, não haveria autodeterminação. Por essa razão que na disciplina, pela obediência e sujeição às regras, a liberdade não é ainda consciente, apenas começa a ser *sentida*. Tal é a importância da disciplina: não objetiva o aprendizado, mas a acostumar-se às regras.

⁷⁰ Se em um estágio inicial o educando “deve mostrar sujeição e obediência passivamente”, em outro “lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras” (KANT, 2002, p.30).

A liberdade sentida na educação perdura enquanto houver heteronomia, enquanto as regras da conduta vierem de fora, da razão do educador. Acostumar-se às regras pelo constrangimento físico significa ver o corpo impedido por leis a seguir as inclinações. As regras constroem primeiramente a sensibilidade e as inclinações. Do mesmo modo, os desejos são constroídos. Assim, as ações são heterônomas porque são motivadas pelas regras externas à criança, pela disciplina.

A razão deixa de ser externa ao educando ao mesmo tempo que a disciplina deixa de ser importante e um impedimento para a condução das suas ações. Nesse processo, há a troca gradativa das razões. Tanto menos a razão do educador se impõe, quanto mais a razão do educando se desenvolve. Transfere-se o comando da razão externa para a interna. Pode-se dizer, da mesma forma, que passa-se da liberdade disciplinada para a liberdade autônoma. Para ser livre autonomamente, é primordial para o educando ser capaz de compreender os motivos racionais das regras das suas ações, pois essas são prescritas pela própria razão, pela consciência do dever. Podemos observar, portanto, que para a condição de autonomia, a razão é somente interna visto que a razão do educador não possui mais função para esse estágio do desenvolvimento moral.

O abandono racional e pedagógico da disciplina ocorre com a conquista da liberdade pelo educando. O jovem adulto educado entende a influência das inclinações mas age de acordo com as leis da razão. A sua liberdade fundamenta-se em regras racionais dadas a si mesmo porque está desenvolvida na consciência. Não precisa mais *sentir* a força das imposições das regras externas. Ele as compreende. Resumindo, as ações não são mais realizadas por costume mas por liberdade autônoma.

A disciplina deixa de ser necessária, portanto, quando a liberdade é conquistada, no momento em que o educando é capaz de compreender as regras sociais e morais atribuídas a si mesmo, sem a condução de uma razão externa do educador. Neste caso, a obediência e a sujeição são ativas e a liberdade é pensada, refletida e orientada pela razão do próprio educando. Diferentemente do que ocorre com a disciplina, na liberdade o constrangimento é moral e consciente. As regras passam a constroer a razão e não o corpo, posto que são racionais e coagidas pela própria vontade autônoma e livre. As ações tornam-se autônomas porque são motivadas pelas regras internas ao indivíduo, pela liberdade. Em síntese, o momento

de autonomia do uso livre e responsável da razão interna instaura-se com o abandono da condição de educando, se o propósito é educar para a moralidade. Importante salientar que não diz respeito ao aprendizado, positivo, o ingresso no mundo dos saberes.

A liberdade desenvolvida na escola por meio da disciplina e da obediência às regras é um problema pedagógico permanente. Por isso, Kant (2002, p.32) entende que “Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade”. Seja esta animal ou moral depara-se com o constrangimento. A diferença e ao mesmo tempo a solução para esse problema pedagógico, por parte de Kant, são encontradas nas características do constrangimento em uma educação para a moralidade. A aparente contradição entre liberdade e constrangimento deve-se ao conceito de liberdade fundamentado no mundo empírico. Assim, superaremos tal contradição se considerarmos uma liberdade inteligível no indivíduo e outra moral e prática, ou seja, no uso social e coletivo.

O constrangimento mecânico na criança não se contradiz com a liberdade. Na educação, “o constrangimento é necessário!” (KANT, 2002, p.32). O educando, ao desenvolver as disposições naturais e a razão, passa do constrangimento mecânico para o moral. O primeiro é disciplina. O segundo é liberdade.

A liberdade em si faz referência ao constrangimento moral e consiste no estágio mais avançado da educação que depende da correta disciplinarização. Em um primeiro sentido, porém, tem-se a liberdade animal, direcionada pelas inclinações. Ela diz respeito à tendência a não querer obedecer às leis, a afastar-se da razão. Ocorre que todos tendemos à desobediência às regras. Por isso é importante conciliar a liberdade com a disciplina desde cedo, mas em todas as fases da educação.

A liberdade começa no corpo. Deve-se mantê-la na educação como um princípio no qual as ações de uma criança não ofendam as outras. A liberdade e a independência com o próprio corpo e a partir dele são condições necessárias para ser livre e independente do ponto de vista moral. No entanto, para isso, a disciplina não pode ser opressora: “é preciso sobretudo cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça que elas sintam sempre a sua liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais: daí que devam encontrar resistência.” (KANT, 2002, p.50).

O problema de conciliar liberdade com constrangimento é mais percebido na vida adulta e diz respeito à capacidade do indivíduo de usá-la e suportá-la. Kant (2002, p.33) aproxima o conceito de constrangimento na educação de sua concepção filosófica de insociável sociabilidade, quando defende a necessidade de que o educando “sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a compreender o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente”. Inevitável porque, como vimos, a natureza conflitante do ser humano manifesta-se na vida social. E é resistente devido à natureza egoísta do ser humano que mira primeiro a si mesmo.

A liberdade é antagônica porque é construída racionalmente em meio às resistências naturais e sociais. A criança deve aprender a resistir em duas frentes. Primeiramente deve aprender a resistir às suas inclinações e em segundo lugar deve compreender que há resistência dos outros em relação às suas vontades: “É preciso acostumar-se às recusas, à resistência.” (KANT, 2002, p.86). Podemos dizer que a primeira é uma resistência negativa, porque consiste na capacidade de evitar que as inclinações tomem as rédeas das ações. No segundo caso, temos uma resistência positiva exterior, pois limita as ações do sujeito. Mas só podemos considerar resistência positiva se o sujeito extrair tal condição da consciência do dever. Em resumo, um sujeito capaz de agir bem resiste às próprias inclinações ao mesmo tempo que compreende e sente a força moral da resistência social. Nessa condição, ele é livre.

O antagonismo inerente à natureza humana corresponde àquele modo como a natureza se dispôs para mobilizar o ser humano rumo à sua destinação. A insociável sociabilidade diz respeito à discórdia que a razão precisa superar enquanto busca a concórdia. A educação a partir da disciplina desenvolve a autonomia e a liberdade do indivíduo para que consiga lidar com os antagonismos da sua natureza e das relações sociais necessárias. Para superar esses conflitos, a natureza humana é dotada de razão e liberdade. Por isso a sua necessidade de ser bem educada.

Devemos lembrar que a obediência, fundamental para a disciplina, não é somente um instrumento pedagógico, mas também um traço do caráter do educando. Esse traço deve ser acrescido de cultura e moralidade. Do ponto de vista da relação necessária entre moralidade e liberdade podemos dizer que, para Kant, não há

história humana sem a última. E se a disciplina é importante para a formação da liberdade do indivíduo, de algum modo, a história depende da disciplina.

Na educação não há, portanto, contradição entre disciplina e liberdade. A relação entre ambas é regida pela razão externa da pedagogia e do educador. Seu objetivo é a elevação da disciplina à liberdade plena, isto é, com a regência apenas da razão interna. A contradição existiria se o educando fosse elevado à condição social livre das leis morais e sociais, e ao mesmo tempo fosse guiado apenas pelas leis da natureza e por suas inclinações. Em outras palavras, haveria contradição entre o estado de selvageria e a condição moral e civil de duas formas: dependência das leis da natureza e independência das leis humanas, ou liberdade do estado natural e liberdade moral e civil. Assim, ao menos nesse sentido, a saída do homem do estado de natureza é a troca da liberdade natural pela liberdade moral e civil, de modo semelhante ao contrato social⁷¹ defendido por Rousseau, porém com a diferença de que deve ser planejada pela pedagogia e desenvolvida pela educação por meio da disciplina desde muito cedo. A troca da liberdade natural pela liberdade moral e civil não é um problema exclusivo da filosofia. Consiste, do mesmo modo, em um problema da educação.

No entanto, nota-se que a disciplina não pode ser o fim da educação. A educação não pode se limitar à sua parte negativa. Sobretudo porque a disciplina não é suficiente para ajudar pedagogicamente o educando a desenvolver as suas disposições naturais plenamente. No máximo, permite que a humanização ocorra. A efetivação da humanização é importante também para a liberdade. Esta precisa da disciplina, mas também da cultura. É importante a “construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre.” (KANT, 2002, p.35). A humanização, que está em germe na natureza humana, precisa do cultivo das potencialidades, precisa da educação positiva – a cultura. A disciplina está ainda mais distante do desenvolvimento da disposição para a personalidade. Entretanto, sem o seu emprego, nenhuma disposição pode, segundo Kant, aprimorar-se satisfatoriamente, para o bem. Sem disciplina as inclinações tomam lugar da humanidade, da personalidade e das leis morais. Portanto, moralização sem disciplina, para Kant, é impossível.

⁷¹ “A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. [...] O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar.” (ROUSSEAU, 1973, p.42).

A liberdade, em contrapartida, quando trata da autonomia do indivíduo, é parte do conjunto de condições necessárias para se alcançar a moralidade. Nessa perspectiva pode-se dizer que faz parte das finalidades da formação do sujeito pretendido pelas concepções pedagógicas de Kant. A moralidade defendida por ele tem por objetivo a boa formação do caráter do educando a fim de que aprenda a fazer uso da sua liberdade, no respeito à sua dignidade e a dos outros. Além disso, faz da liberdade a condição essencial para a maioridade do indivíduo.

5. Moralidade e autonomia: o fim último da educação

Para demonstrar o fim último da educação, devemos reproduzir de forma simples os conceitos de moralidade e autonomia já dispostos neste texto. A condição essencial da moralidade consiste na conformação necessária da lei moral com o motivo da ação. Para a autonomia, a condição fundamental é a mesma: ser o indivíduo capaz de representar por e para si mesmo as máximas das ações sempre em consonância com a lei moral. Vemos, assim, que a moralidade e a autonomia para Kant têm o mesmo sentido. Por isso, segundo o pensamento kantiano, não necessitamos admitir a moralidade como um simples processo de moralização de acordo com as particularidades de um grupo. Ao contrário, a moralidade é, como a autonomia, uma condição universal que deve, por respeito à dignidade a cada indivíduo, ser vista também como universal. A moralidade e a autonomia, como expressão do respeito à dignidade humana, seria, então o fim último da educação.

Um fim⁷² da educação precisa ser necessário e não contingente. A humanidade, enquanto destinação humana, não é um fim contingente, pois relaciona-se a um fim da natureza. E se o rumo da vida humana é ditado pela razão prática, a educação também deve guiar-se por ela. Outrossim, por ser um problema da razão, a educação não logra ter um fim relativo ou dizer respeito a motivos particulares, do mesmo modo que não deve ter um fim subjetivo irracional. Os fins relativos não dizem respeito a todas as pessoas. A razão que norteia a educação necessita dizer respeito a todos, porque visa à moralidade. Desse modo, o fim último da educação, a moralidade, deve ser necessário e objetivo.

⁷² Os conceitos de fins necessários e contingentes referem-se à *Crítica da razão pura*. Os conceitos de fins relativos, subjetivos e objetivos são extraídos da *Fundamentação da metafísica dos costumes*.

No texto pedagógico de Kant e na sua *Antropologia*, podemos destacar as finalidades da educação consoantes aos propósitos da natureza humana racional. A finalidade da educação é fazer o ser humano atingir a sua destinação, que resume-se a alcançar a humanidade no indivíduo por meio da cultura, da civilidade e da moralidade:

O ser humano está destinado, por sua razão, a estar numa sociedade com seres humanos e a se *cultivar, civilizar e moralizar* nela por meio das artes e das ciências, e por maior que possa ser sua propensão animal a se abandonar *passivamente* aos atrativos da comodidade e do bem-estar, que ele denomina de felicidade, ele está destinado a se tornar *ativamente* digno da humanidade na luta com os obstáculos que a rudeza de sua natureza coloca para ele (KANT, 2006, p.219).

A destinação humana requer cultura, civilidade e moralidade porque as duas primeiras sem a terceira não permitem a maioridade do indivíduo (emancipação individual) e o esclarecimento (emancipação da espécie humana).

Como pudemos observar até esse ponto, para alcançar o propósito da destinação, a educação apresenta um conjunto de finalidades que dizem respeito ao indivíduo e à espécie. No indivíduo, a educação tem as finalidades de desenvolver a natureza humana, as suas disposições naturais para o bem, elevar a criança à condição de humanidade, aplicar a moralização e ensinar a pensar. Na espécie, a educação tem as finalidades correspondentes à destinação humana, a saber, construir a sua história e atingir a sua perfeição. A emancipação do indivíduo e da espécie humana requer todas essas finalidades. A moralidade forma-se necessariamente pela conjunção de todas, convertidas em princípios na pedagogia.

A posição de Kant (2002, p.17) de que a finalidade da educação é desenvolver as disposições naturais, sustenta-se na sua concepção de natureza humana. Contudo, mais do que isso, apoia-se na natureza que contém os germes para o bem. E posto que o bem e o mal são questões morais, e não naturais, a exigência dessa finalidade fundamenta-se na necessidade de formar um sujeito moralmente bom, com o predomínio da natureza disposta ao bem, conduzida pela razão livre como causa das suas escolhas e ações.

A humanidade como finalidade da educação tem dois aspectos. Por um lado, ela deve ser vista como uma determinação pela natureza e por outro, uma construção dos seres humanos por meio da sua racionalidade. O segundo aspecto

depende daquilo que os seres humanos fazem deles mesmos. A educação precisa afastar o indivíduo da sua animalidade e fazê-lo ingressar livremente no universo de outros da mesma espécie. Visto que a animalidade define-se pela dependência do indivíduo das leis da natureza, a humanidade é pensada do ponto de vista moral pois tem que agir na dependência das leis da razão e apenas moralmente é possível dizer que um indivíduo age livremente. Somente as ações livres podem ser condenadas ou julgadas como boas ou más. Esse é o sentido dado por Kant (2002) ao afirmar que um indivíduo é realmente um ser humano de acordo com o que a educação dele o faz. Portanto, somos responsáveis pela educação e simultaneamente pela espécie das quais fazemos parte.

Dado que a humanidade depende de um processo de construção, a educação é uma necessidade da espécie humana: “O homem é a única criatura que precisa ser educada.” (KANT, 2002, p.11). Considerar a espécie precisa ser um princípio da pedagogia. O compromisso da educação, neste sentido, está na ideia de progresso da espécie. Isso significa que a preocupação com um estado melhor no futuro, ainda que as ideias pedagógicas de Kant não sejam, em todos os sentidos, transformadoras, tem embutida a ideia de progresso e, mais do que isso, a ideia de perfeição como inteira destinação.

Em síntese, a educação não deve ser dirigida com a finalidade apenas individual mas coletiva, para a espécie humana. A educação para o indivíduo e para a espécie não são duas educações, mas uma só. Os três temas – indivíduo, civilidade e humanidade – convergem nas concepções pedagógicas kantianas. Quando Kant apresenta o fim da educação a partir das pessoas particulares, pretende mostrar sua concepção de responsabilidade de cada sujeito com o projeto de emancipação da humanidade. Tal emancipação decorre da coragem de cada indivíduo de fazer do seu projeto um fim a toda a humanidade, ou seja, não é possível esperar que o progresso da humanidade verifique-se de forma vertical e de cima para baixo. Seu texto *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?* está de acordo com essa concepção. Além do mais, é coerente também com a sua concepção moral de sujeito. Este deve agir em concordância com um fim que seja compatível com o interesse comum, pois, segundo Kant (2002, p.26), “não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo

tempo, os fins de cada um”. E para que o sujeito possa saber quais fins são bons ou não, ele depende da sua capacidade de compreender as suas ações.

A moralização, que tem a função de tornar o educando capaz de compreender as suas ações, é o ponto mais importante da educação (KANT, 2002, p.27). Mas também o mais dependente das outras funções e aplicações – disciplina e cultura. Se a educação demanda tornar bom o ser humano, a sua finalidade última é a moralidade e o meio deve ser a moralização: “Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem.” (KANT, 2002, p.20). Em resumo, a educação objetiva à humanidade enquanto o dever do homem é tornar-se bom. Por isso a educação precisa ser voltada para a moralidade e, para esse fim, precisa de moralização.

A moralidade pretendida na educação destina-se à autonomia. Apresentaremos algumas considerações a esse respeito. Seguindo a distinção feita por Höffe (2005), podemos entender autonomia de um ponto de vista negativo e, de outro, positivo. Do ponto de vista negativo, a autonomia caracteriza-se pela independência de fundamentos materiais. Ao contrário, e de forma positiva, a autonomia é autodeterminação, autolegislação. Sem a segunda forma não há moralidade. Visto que a autonomia manifesta-se nas ações no mundo social, as leis autodeterminadas, para configurarem a autonomia moral tem de considerar o respeito à dignidade humana.

A partir da interpretação de Höffe (2005) não é incorreto concluir que a educação visa à autonomia no *indivíduo*, pois se espera dele a independência racional, de análise e de julgamento. No entanto, ao mesmo tempo ela objetiva à autonomia no *sujeito*, para o qual se almeja a independência moral, a maioridade. Autonomia do indivíduo e do sujeito na mesma pessoa refere-se à emancipação. Por isso, deve-se desconfiar das definições de autonomia no educando que a reduz à sua capacidade de realizar algo por si mesmo. Isto diz respeito à independência, mas não é suficiente para definir autonomia.

A moralidade, ou autonomia, decorre da capacidade que o sujeito tem de compreender os princípios das suas ações. Na educação, “Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam.” (KANT, 2002, p.27). Para esse fim, a educação necessita fazer com que o educando saiba pensar: “O homem pode ser treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. [...]

Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar.” Além da cultura ilustrada, dos polimentos para a boa relação social, deve-se preparar o educando para pensar por si mesmo. Aprender a pensar não é o mesmo que adquirir habilidades técnicas, uma racionalidade técnica para fins particulares. Essa exigência faz toda a diferença para a pedagogia proposta por Kant. Além de fazer “uma boa figura no mundo” (KANT, 2002, p.22), o indivíduo precisa interferir no mundo em que vive, participar dele, se o propósito é caminhar com a sociedade rumo a um estado melhor. Para isso, exige-se a maioridade.

Na sua *Antropologia*, Kant (2006) associa a maioridade, fazer bom uso da razão, com a sabedoria. Autonomia do sujeito, para o filósofo, é também sabedoria. Claramente, esta não pode ser conquistada pela educação regular da criança e do adolescente, pois exige um tempo maior do que essa forma de educação pode oferecer. Além disso, sabedoria como maioridade necessita de mais um ingrediente: coragem. Nessa medida, as características do pensamento sábio permitem compreender de que modo e com qual finalidade se educa para o pensar.

A sabedoria está fundamentada em três mandamentos⁷³: “1. Pensar por si mesmo, 2. Colocar-se no lugar do outro (na comunicação com seres humanos), 3. Pensar sempre em concordância consigo mesmo.” (KANT, 2006, p.99). A emancipação individual ou maioridade é resumida na capacidade de fazer bom uso da razão que significa a capacidade de articular os três mandamentos, os quais caracterizam o pensamento livre.

Essa ideia de sabedoria tem direta relação com a noção de esclarecimento e de maioridade. Kant não a considerava uma característica comum. Para ele, o mais frequente era encontrar pessoas na menoridade. Algumas pessoas são inclinadas a agir de acordo com a razão de outras:

Nesses casos, porém, os seres humanos se inclinam a garantir mais segurança para a sua pessoa renunciando a todo uso próprio da razão e submetendo-se passiva e obedientemente aos dogmas introduzidos por homens santos. Mas não o fazem tanto por sentimento de uma incapacidade de conhecimento (KANT, 2006, p.98).

⁷³ “[...] mandamentos são leis às quais tem que se obedecer, isto é, dar cumprimento mesmo contra a inclinação.” (KANT, 2009, p.197-199).

Podemos tirar três características da maioria a partir do que foi mostrado anteriormente. Primeiramente, o pensar do sujeito autônomo não se restringe a um ato puramente individual. Em segundo lugar, a sua autonomia deve torná-lo capaz de colocar-se no lugar do outro. Em terceiro lugar, o sujeito deve se pôr moralmente no lugar do outro pela capacidade que todos possuem de pensar por si mesmos e pelo fato de serem pessoas. A moralidade exposta por Kant condiz com tais características. A condição essencial da moralidade consiste em fazer o sujeito agir de acordo com o seu próprio pensamento, pela razão, para permitir representar a lei moral da sua ação e, assim, respeitar a dignidade e a humanidade tanto em si mesmo quanto no outro.

A autonomia individual e a autonomia do sujeito em uma só pessoa, a maioria, a capacidade de pensamento próprio, são características racionais humanas. Por esse motivo, Kant entende que a autonomia precisa ser uma autocracia. O que isso significa? Significa dizer que a autonomia não depende apenas da razão, para a sua existência. A exigência de autonomia só existe porque o ser humano tem ao mesmo tempo inclinações.

Na *Metafísica dos Costumes*, Kant (2008, p.227) evidencia que a doutrina dos costumes, quando exige apenas autonomia da razão prática, alude a seres racionais sagrados, que não são acometidos por inclinações. A doutrina da virtude exige autocracia além de autonomia da razão prática, porque refere-se a seres racionais humanos, ou seja, acometidos por inclinações. Um ser sagrado, devido à sua natureza, não precisará tomar consciência das suas inclinações posto que não as tem e, portanto, não enfrentará a necessidade de buscar condições racionais de controlar-se, ou seja, buscar na sua natureza o poder de agir de acordo com o dever. No seu caso, precisará apenas encontrar a regra do dever que está em si próprio. Em tal condição, a autonomia basta. O ser racional humano, por sua vez, além de estabelecer a regra própria, necessita de um poder para reconhecer as suas inclinações e não fazer delas a causa das suas ações – autocracia. A autonomia, nesta perspectiva, não é suficiente ou não existe sem autocracia. Ela não é suficiente sem moralidade porque somente um indivíduo moralmente bom ou virtuoso tem força para agir por dever ao mesmo tempo em que reconhece as demandas da sua natureza animal.

Höffe (2005, p.220) acrescenta que a autonomia enquanto moralidade não exclui a natureza, a história e as relações sociais do indivíduo: “O homem permanece sempre um ente necessitado, histórico e social”. Mas não pode se fundamentar unicamente em condições fora da razão: “Moralidade como autonomia significa confessar necessidades e dependências sociais, até afirmá-las e, contudo, não as admitir como fundamento determinante último da vida”. Não há a negação das relações do sujeito com a sua natureza e, principalmente, com a sua história. É por isso que deixa de ser simples indivíduo e passa a ser também sujeito. Só há a possibilidade de pensar em autonomia no sujeito. É pouco considerar a autonomia apenas de forma ideal e individual pelo pensamento pedagógico de Kant. Desse modo, ser autônomo significa tomar consciência das necessidades humanas naturais e sociais, consultar a razão e, assim, agir. Portanto, a autonomia deve ser construída, motivo pelo qual torna necessário o processo formativo pela educação.

Podemos então dizer que a autonomia não significa apenas pensamento, mas atuação. Mais do que autonomia do pensamento, faz-se necessária a autonomia para a realização. A educação que almeja à liberdade precisa desta para alcançar as suas finalidades. A autonomia para ser exercitada requer condições reais de formação e de realização, de liberdade e de justiça social. De acordo com o exposto, formar para a condição de autonomia, como maioridade e autocracia, requer condições concretas. A injustiça social determina se um povo alcança mais rápido ou mais vagarosamente a emancipação.

Schneewind (2005) entende que Kant relaciona a negação ou auto negação da autonomia com a injustiça e com a negação dos direitos naturais. Entre os mais e os menos favorecidos há injustiça porque o caminho à autonomia para os segundos é mais dificultado. Esse autor traz uma das *anotações* para justificar, do mesmo modo, a relação entre a virtude e a injustiça social:

Fala-se muito da virtude. No entanto, deve-se eliminar a injustiça antes de se poder ser virtuoso. Deve-se pôr de lado o conforto, o luxo e tudo o que oprime os outros, enquanto se é educado para não ser um daqueles que oprimem seus semelhantes. Toda a virtude é impossível sem esta conclusão. (KANT apud SCHNEEWIND, p.533).

Não há autonomia sem formação para a moralidade. E não se pode exigir virtude como autonomia se não forem superadas as injustiças sociais que causam a má formação moral dos indivíduos.

A afirmação da relação entre as injustiças sociais e o atraso emancipatório de uma sociedade não quer dizer que Kant defenda o determinismo social. Isso seria contraditório com a ideia de autonomia e de emancipação, bem como com a defesa da educação para a moralidade. As condições necessárias para a formação da autonomia por meio da educação não desresponsabilizam o indivíduo:

A mais importante revolução interior do ser humano é 'a saída deste estado de menoridade em que se encontra por sua própria culpa'. Enquanto até aqui outros pensaram *por* ele, e ele simplesmente imitou ou precisou de andadeiras, agora, vacilante ainda, ele ousa avançar com os próprios pés no chão da experiência (KANT, 2006, p.126).

A mais importante revolução do ser humano tem a potencialidade de projetar uma sociedade para o esclarecimento, pois "Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado." (KANT, 1985b, p.100). Se a maioria nos indivíduos e a emancipação da sociedade, ou esclarecimento, estiverem sob a tutela dos governantes, elas não se realizarão. Neste sentido, é responsabilidade do indivíduo sair da condição de menoridade. Kant (2006, p.107) reforça quão pertinente é para muitos chefes de Estado tratar seus súditos como menores. Tal situação é de responsabilidade de quem se coloca nessa condição cômoda, ou seja, do súdito.

Do mesmo modo, no seu famoso ensaio *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, a menoridade é considerada como uma condição cuja responsabilidade única por nela permanecer é do homem. Ele deve ter coragem para sair dessa situação:

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. (KANT, 1985b, p.100).

Isso significa que, de algum modo, em alguns indivíduos esta condição de incapacidade encontra-se ausente. Visto que para se ter um bom entendimento há a necessidade de uma boa educação, logo podemos inferir que a educação tem a

responsabilidade de capacitar o indivíduo para esse fim. Essa condição, como vimos, depende da boa formação das faculdades superiores, cuja denominação genérica é denominada por Kant de entendimento.

Desse modo, a interpretação simplificada de que a menoridade, segundo Kant, consiste apenas em não ter coragem de fazer uso do próprio entendimento parece equivocada. A coragem citada por Kant é condicional, ou seja, diz respeito a quem tem as condições, determinadas por uma boa educação, de ter desenvolvido o entendimento, a inteligência racional. Portanto, a maioridade não é uma responsabilidade apenas do indivíduo é também uma responsabilidade social. E não se encerra na boa educação. São necessárias boa educação para desenvolver o entendimento, coragem para sair da menoridade e liberdade para uma sociedade alcançar o esclarecimento: “Para este esclarecimento [Aufklärung] porém nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer *uso público* de sua razão em todas as questões.” (KANT, 1985b, p.104). Essa consideração é importante para não se levar a crer, apressadamente, que Kant entende os males históricos e sociais como responsabilização individual. Dessa maneira, temos que o esclarecimento é um problema individual, social e político, que depende diretamente de boa educação.

Por fim, a autonomia, a maioridade e a emancipação individual e coletiva correspondem às exigências democráticas, ainda que a democracia não fosse uma defesa de Kant⁷⁴. Posto que essas são formas de realização da natureza humana no indivíduo, na sociedade e na espécie, logo a educação deve ter a condição, necessidade e natureza política. Como nos explica Eidam (2009, p.62) “Um Estado democrático que não leva a sério a educação e a formação de seus cidadãos também não leva a sério a própria democracia”. Emancipados da posição política de Kant sobre a soberania democrática, e ao mesmo tempo de acordo com a sua própria teoria pedagógica e moral, podemos defender que uma educação para a moralidade deve, também, ser um problema político e com vistas à democracia.

⁷⁴ Para Kant, a democracia não é um modo de governar, é apenas uma forma de representar o poder soberano, uma forma de Estado. Kant defende que há dois modos de governar: republicano e despótico. A democracia, para ele, é a única forma de Estado despótica, “porque funda um poder executivo em que todos decidem sobre um e, se necessário, contra um (que, por conseguinte, não está de acordo), portanto todos decidem que no entanto não são todos, – o que é uma contradição da vontade pública consigo mesma com a liberdade.” (KANT, 2004, p.43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para Kant, como estudamos, está voltada para a urgência de se formar um sujeito moralmente bom, capaz de deliberar em sociedade autonomamente. Essas características distinguem-se da simples independência ou possibilidade de apresentar grande desenvolvimento cognitivo para a transformação do mundo natural a seu favor. Mais do que conhecimento, erudição e capacidade técnica, a educação vislumbrada por Kant projeta-se para a construção da moralidade em cada indivíduo, tem consequência no mundo social e pretende-se cosmopolita e, voltada à moralidade, é em vários aspectos, integral e universal. Percebe-se, a defesa do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, para as necessidades vitais e sociais, bem como a busca de uma vida com respeito à dignidade e às liberdades.

O discurso sobre a educação e a pedagogia de Kant apresenta-se pouco preocupado com os aspectos pedagógicos mais específicos, tanto da prática escolar quanto das fases de desenvolvimento da criança não significando que ele tentou tornar menores estas discussões. Os empenhos do filósofo alemão de Königsberg se dirigem à necessidade de que todos os esforços intelectuais, materiais e políticos devam objetivar à formação que permita uma condição de vida humana melhor e mais digna, isto é, condizente com a sua concepção de humanidade. Esta condição seria, na visão dele, primordial e, a partir dela, deveria proporcionar o avanço nos estudos mais específicos sobre a criança e o seu desenvolvimento, em diálogo com as outras áreas do conhecimento. O que sustenta essa perspectiva educacional e pedagógica são seus fundamentos filosóficos sobre o conhecimento, a moral, a política, todos ao lado dos ideais iluministas de emancipação⁷⁵, debatidos e apresentados ao mundo intelectual de forma efervescente na segunda metade do século XVIII na Europa.

⁷⁵ A educação para a emancipação pode ter coerência com a crescente defesa da reforma nas estruturas de poder e a ideia de participação popular. É uma forma de pensar a sociedade por outras bases: “No século XVIII, portanto, assistimos a uma potencialização ampla, explícita, bastante orgânica do problema educativo que é posto cada vez mais no centro da vida social: à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríicas, fés impostas, crenças irracionais). A educação se torna cada vez mais nitidamente *uma* (ou *a*?) chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e

O objetivo principal da pesquisa, nesse sentido, foi buscar desenvolver e apresentar a defesa kantiana da urgência de educar para a moralidade. Esta condição tão essencial para o filósofo apresentou-se na escrita do seu texto pedagógico. Devido às suas obrigações institucionais, das quais originaram seu texto, isto é, a necessidade de oferecer preleções sobre pedagogia, não houve a ampliação do seu significado do modo como observamos em grande parte dos seus textos filosóficos. Por defender a moralidade apoiada nas condições específicas de formação da humanidade e inerentes às características da natureza humana, juntamente com a sua perspectiva de sociedade ideal, liberal e burguesa, buscamos reconstruir, fundamentados na investigação de alguns dos seus textos filosóficos, o significado do conceito de educação para a moralidade. Isso nos conduziu a analisar cuidadosamente seu único texto pedagógico *Sobre a Pedagogia*.

Inicialmente, o texto pedagógico de Kant aparentava relação muito próxima com os conceitos da sua teoria moral. Desse modo, a hipótese inicial sugeria que a pedagogia em Kant poderia fundamentar-se na ética, de modo que a subjetividade seria prevista e adequada às suas teses morais. Entretanto, no decorrer da pesquisa, com a leitura mais atenta daquele pequeno texto de preleções e outras obras que discursavam sobre outros temas, apresentamos uma nova hipótese. Passamos a entender que seria insuficiente trazer à luz um conceito de moralidade, associá-lo à sua concepção de educação e mostrar de qual subjetividade o autor tratou na sua perspectiva pedagógica. Mais do que isso, percebemos que o seu próprio texto pedagógico nos orientava à outra direção. Precisávamos, então, de duas conduções distintas para a pesquisa. Primeiramente foi necessário descobrir filosoficamente do que se constitui a formação da criança, a começar pela noção de natureza humana e, em seguida, compreender as condições para sua formação plena, de acordo com a concepção teleológica de destinação. Em segundo lugar, e ao mesmo tempo, foi preciso identificar as pretensões educacionais de Kant, por meio de sua concepção de sociedade e do modo como se efetiva historicamente. Havia, por isso, a necessidade de nos ampararmos em suas teses morais, mas também em sua concepção de natureza humana, de sociedade e de história.

responsável, habitante da cidade' e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão." (CAMBI, 1999, p.326).

Assim, o caminho de reconstrução do conceito de educação para a moralidade nos conduziu, em primeiro lugar, às origens históricas e às influências teóricas e filosóficas da sua concepção de educação, para entendermos os motivos pelos quais escolheu organizar, tal como o fez, o seu texto de preleções. Em segundo lugar, analisamos e buscamos esclarecer as propriedades formativas e constitutivas do indivíduo formado moralmente. Assim, os estudos sobre as concepções e as funções dadas à cultura, ao trabalho, ao caráter e à virtude mostraram como se constitui o sujeito moral. Em terceiro lugar, procuramos mostrar o problema da possibilidade e da necessidade da educação a partir da noção de natureza humana e o desenvolvimento da liberdade, tendo como pressuposta a condição necessária da disciplina. Com isso, apresentamos como um indivíduo inicia sua vida, ainda, animal e alcança a humanidade, formando-se moralmente e exercitando, por dever, a sua liberdade autônoma com a exigência de contribuir para o progresso da espécie. Analisamos, por fim, que tal progresso, na concepção kantiana, precisa ter um plano racional, “deve tornar-se um estudo” (KANT, 2002, p.22) de formação dos sujeitos, condição que define, segundo Kant, a pedagogia. E se por meio desta, as crianças “devem tornar-se melhores” (KANT, 2002, p.23), podemos, então, dizer que esta consiste numa educação para a moralidade.

A concepção de educação em Kant, entretanto, nos trouxe algumas inquietações que não passaram despercebidas e não puderam ser respondidas nesta pesquisa, mas deverão ter continuidade em investigações futuras. Podemos destacar a rejeição dos afetos e da espontaneidade criativa em nome da espontaneidade da razão nos processos pedagógicos e das escolhas metodológicas para o desenvolvimento do educando. Parece haver uma lacuna entre os métodos mecanicistas de memorização e repetição e os essencialmente racionais defendidos pelo filósofo. Sem espaço para a afetividade e criatividade espontâneas, deveríamos investigar em que medida o pensamento pedagógico de Kant admite aspectos repressores, de acordo com a perspectiva do nosso tempo.

No entanto, identificamos três questões principais que não puderam ser atingidas ou aprofundadas suficientemente no escopo desta pesquisa: as relações possíveis entre o cosmopolitismo e os princípios do universalismo entre as culturas expressos na educação; a exclusividade masculina para a maioria e para a

emancipação (se não explícita, ao menos aparente); a ausência de preocupação com uma pedagogia para pessoas deficientes.

A concepção de comunidade cosmopolita em Kant nos traz interrogações quando identificamos a forma como interpreta as diversidades de modos de vida entre os povos, seu desconforto com as miscigenações e a interpretação ora amena ora contundentemente crítica acerca das invasões violentas empreendidas pelos europeus diante de outros povos, ao mesmo tempo que defende uma universalidade de princípios entre eles. A princípio, apresenta uma concepção aparentemente limitada de humanidade. Em seu texto pedagógico mostra que a falta de humanidade e o gosto pela liberdade (de caráter animal) justificam as invasões e a dominação dos europeus⁷⁶. Além disso, reforça essa perspectiva de acordo com uma defesa, ao menos aparente, da manutenção da pureza das “estirpes”: “O que se pode julgar com verossimilhança é somente que a mistura de estirpes (nas grandes conquistas), que pouco a pouco extingue os caracteres, não é propícia ao gênero humano, apesar de todo suposto filantropismo.” (KANT, 2006, p.214).

Apesar disso, Kant não se mostra indiferente às diversidades culturais. Ele reconhece valores positivos em outras culturas. Entretanto, uma posição definitiva não fica evidente. Entendia como negativas as miscigenações. Classificava como “conquistadas” as invasões e extermínios realizados pelos europeus. Mas também mostrou-se contrário a alguns discursos colonizadores⁷⁷. Essas aparentes

⁷⁶ Sobre a inclinação natural à liberdade e a falta de disciplina, “pode-se ver que os selvagens jamais se habituariam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço”, afirma Kant (2002, p.13) em *Sobre a Pedagogia*. No seu opúsculo *Para a Paz perpétua* (2004, p.46), ele denomina de anárquica esta liberdade: “que é a de se combater incessantemente, de preferência a submeter-se a uma coerção constituída por eles mesmos, portanto de preferir a liberdade louca à racional, com profundo desprezo, e consideramo-lo como grosseria, falta de polimento e degradação animalesca da humanidade”.

⁷⁷ Kant critica, na *Metafísica dos Costumes* (2008, p.111), que a forma de apropriação das terras colonizadas como praticaram os europeus deve ser repudiada. Também Wood (2006, p.20) mostra que Kant condenava as justificativas hipócritas dos “imperialistas europeus” apresentadas como civilizatórias, de invasão, espoliação e pilhagem de outros povos, mesmo que também defendesse a superioridade dos brancos: “Kant condena sem hesitação ou qualquer qualificação a injustiça e a hipocrisia dos europeus imperialistas que, diz ele, conquistam outros povos dizendo visitá-los e em nome de civilizá-los os saqueiam e exploram [...]. Ainda que Kant aceitasse a visão racista de que os não-brancos são intelectualmente inferiores aos europeus, ele definitivamente repudiava os corolários práticos de tal visão, aos quais os racistas normalmente defendem”. (tradução nossa). No original: “Kant condemns without hesitation or qualification the injustice and hypocrisy of European imperialists who, he says, conquer other peoples in the name of visiting them and plunder and exploit them in the name of civilizing them [...]. Even if Kant accepted the racist view that nonwhites are intellectually inferior to Europeans, he definitely repudiated the practical corollaries of such a view for whose sake racists typically hold it”.

contradições trazem, a princípio, um conflito entre a universalidade da natureza humana e a rejeição das misturas entre os povos. Afirma, ao mesmo tempo, uma única natureza e distingue os povos antropologicamente, além de historicamente defender que alguns estivessem mais adiantados civilizadamente do que outros. Tais aparentes conflitos conceituais sobre a universalidade da natureza humana e a rejeição das misturas entre os povos necessitam ser investigados a fim de se compreender as implicações da sua perspectiva cosmopolita antropológica, moral e política para as teorias da educação.

A concepção de emancipação e maioridade apresentada no seu texto *Resposta à pergunta Que é esclarecimento?*, reforçada especialmente pelas obras *Antropologia* e *Metafísica dos Costumes*, está vinculada diretamente ao homem adulto. A princípio, a maioridade do ponto de vista moral, social e político mostra-se em estreita relação com a menoridade legal da criança e da mulher defendida tanto na sua *Antropologia* quanto na *Metafísica dos Costumes*, quando mostra a noção de responsabilidade do homem sobre ela⁷⁸ e a criança. De modo similar, apresenta a sua noção de educador como *governante*, semelhante à relação do governante monarca com os seus súditos. Parece importante analisar se ecoa nas concepções morais, políticas e antropológicas de Kant um possível paternalismo herdado do Antigo Regime, condição que poderia ser examinada junto ao fato do maior atraso econômico na Alemanha da segunda metade do século XVIII, ainda que, sobre o aspecto da liberdade intelectual, estivesse relativamente avançada.

Em breve reflexão, revelam-se aparentes conflitos entre a ideia de emancipação com a obediência e a posição de menoridade da mulher e da criança na dependência de um governante, neste caso, o homem. Como expõe Ribeiro (1997, p.103), ainda que com características próprias, os séculos XVII e XVIII reforçam o “paternalismo do governante”; nele há uma “puerilização dos adultos, como seus subordinados ou súditos”, ou seja, “desde o século XVII, a criança começa a existir

⁷⁸ Existem algumas influências diretas possíveis acerca da visão do feminino em Kant. Apesar de, provavelmente, ter lido textos de autores e autoras que se debruçaram sobre o tema do gênero, ele se mostrou convicto sobre a inferioridade da mulher. Sua posição, segundo Zirbel (2011), pode ter como influência “a literatura cavalheiresca renascentista, o Concílio de Trento e as obras de Jean-Jacques Rousseau.” (p.63). Essa autora mostra que “A descrição que Kant faz das mulheres, apesar da tentativa constante de não considerá-las de forma rude ou de não desrespeitá-las, encaixa perfeitamente neste polo de produção de discursos/verdades do século XVIII que mantém as mulheres afastadas de um projeto de emancipação pessoal e confinadas ao mundo doméstico.” (p.65).

como objeto próprio de conhecimento e afeto. Mas nem por isso sai de cena a velha redução dos adultos a crianças, na relação com o governante”. E no caso da mulher, tanto quanto a criança, devido à sua “fragilidade”, é tutelada pelo homem. Há uma preocupação menor de Kant com a maioria da mulher, efeito de uma noção de natureza humana descrita na sua concepção antropológica. Por esses motivos, para Kant, o homem decide sobre o destino da mulher e da criança.

Possivelmente, a infantilização dos adultos, típico de regimes não democráticos, tenha sido teoricamente superada por Kant, em sintonia com a sua defesa do esclarecimento para o progresso humano. Mas a mesma coisa não parece ter acontecido totalmente com a criança e, principalmente, com a mulher. Alguma medida de paternalismo pode estar presente nas suas teorias e deveria ser estudada. Além disso, se a democracia “tem uma ligação indissolúvel com a maioria” (RIBEIRO, 1999, p.107), e esta não era uma defesa de Kant, então a ideia de emancipação relaciona-se democraticamente apenas com uma parcela da sociedade – os homens.

O último problema diz respeito à exigência de condições físicas e mentais perfeitas dos educandos. Conforme apresentamos no desenvolvimento deste trabalho, Comenius, que apresentou suas concepções pedagógicas aproximadamente um século antes das preleções de Kant, não excluía as pessoas com deficiência, ainda que não observasse tratamentos e nem destinações iguais. Possivelmente, o século XVIII, imerso no ideal liberal e burguês a respeito da necessidade de formação voltada à produtividade, seja parte da influência recebida por Kant. Isso poderia explicar a despreocupação com essas pessoas. Além disso, vemos uma concordância direta com Rousseau, o qual afirma, no *Emílio* (1995, p.31), que não se “encarregaria de uma criança doentia e caquética, ainda que devesse viver 80 anos. Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma”. Ambos têm em comum a ideia de que o desenvolvimento moral depende de um corpo forte e independente.

Para avançar nos estudos a respeito da perspectiva pedagógica kantiana, portanto, buscamos compreender em que medida as circunstâncias históricas, políticas, sociais e econômicas puderam exercer influência na escolha do filósofo sobre sua seleção dos indivíduos que deveriam receber educação e, além disso,

alcançariam a maioria intelectual e ditariam os rumos da própria sociedade. Podemos assim, entender melhor a coerência e o alcance possíveis do seu ideal cosmopolita e emancipatório. Entretanto, parece necessário, para essa finalidade, ir além da metodologia usada na presente pesquisa.

A tarefa de tornar claros os conceitos pedagógicos e filosóficos de Kant em uma pesquisa do escopo aqui assumido não pretendeu, naturalmente, dar conta de todas as discussões sobre essa temática. Entendemos, exatamente por isso, que o presente trabalho pode contribuir para a continuidade das pesquisas sobre os estudos pedagógicos e filosóficos concernentes aos ideais iluministas presentes nos textos de Kant e de outros filósofos deste período. Além disso, os limites impostos pela pesquisa restringiram o diálogo com outros autores importantes do mesmo período. Há, nesse sentido, uma literatura a ser analisada e debates ainda a serem realizados a partir das sugestões possíveis desta pesquisa, em diálogo com autores contemporâneos a Kant ou atuais.

Devemos lembrar também das limitações concernentes à linguagem kantiana decorrentes do seu tempo e modo de escrita, que dificultam o aprofundamento dos conceitos. Além disso, o seu texto pedagógico é carente de debates e referências com outros escritos sobre pedagogia e educação. As únicas menções declaradas e visíveis, mas ainda sim pouco discutidas, aparecem quando ele refere-se às iniciativas de Basedow e às concepções pedagógicas de Rousseau. Soma-se a isso a ausência de relações e associações explícitas com o seu próprio pensamento filosófico nos campos da antropologia, da epistemologia, da moral e da política. Contudo, devemos nos perguntar sobre o grau de exigência dirigido às concepções kantianas sobre esses problemas apontados, se considerarmos a excentricidade do seu texto de preleções.

Importante ter suficiente clareza sobre os propósitos de se investigar autores clássicos e as condições concretas em que realizaram suas obras. Essa é uma tarefa necessária para compreender as influências que herdamos e mostrar o modo como a filosofia encarava as questões do seu tempo. Os problemas mais urgentes das nossas pesquisas são sempre os nossos, porque deles partimos e indagamos. A pesquisa em filosofia da educação deve estimular a análise criteriosa dos clássicos como forma de respeito ao conhecimento, sem deixar, do mesmo modo, de referir-se às questões do nosso tempo, pois “quando somos excessivamente

curiosos das coisas que se realizavam nos séculos passados, ficamos geralmente muito ignorantes das que se realizam no presente.” (DESCARTES, 1999, p.39).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi, 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História da pedagogia**. Tradução Glicínia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981 (v. 1).

ADORNO, Theodor. “Educação - para quê?”. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

ARANHA, Maria L. G. **Filosofia da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BARRADAS, Ana. **Direitos da Mulher e da Cidadã**. Lisboa: Editora Ela por Ela, 2002.

BOLLE, Willi. “A ideia de Formação na Modernidade”. In: **Infância, escola e modernidade**. Paulo Ghiraldeli Jr. (organizador). São Paulo: Cortez, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, São Paulo, Editora Unesp, 1999.

CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

_____, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

CHATELET, Francois. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1994.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didacta Magna**. Versão e-book. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORREIA, Adriano. “O conceito de mal radical. In: **Revista TransFormação**, São Paulo, 28(2) 83-94, 2005.

DALBOSCO, Cláudio Almir. “Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, p.1333-1356, Set./Dez. 2004.

_____, Claudio A. **Kant e a Educação**, São Paulo, Autêntica, 2011.

DELEUZE, Gilles. **A filosofia crítica de Kant**. Lisboa, Portugal, Edições 70, 2000.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

DURANT, Will e Ariel. "A Alemanha de Frederico". In: **Rousseau e a Revolução**. Tradução de Gabriela de Mendonça Taylor. Rio de Janeiro: Editora Record, 19??

EBY, Frederick. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. Tradução de Maria Ângela Vinagre, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. 2ª ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

GHIRALDELLI JR, Paulo. "Subjetividade, infância e filosofia da educação". In: **Infância, escola e modernidade**. Paulo Ghiraldeli Jr. (organizador). São Paulo: Cortez, 1997.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. "Reflexões sobre a noção de mal radical". In: **Studia Kantiana** 1(1): 183-202, 1998.

GOLDSCHMIDT, Victor. "Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos", in: **A religião de Platão**. Tradução de Ieda e Oswaldo Porchat Pereira, 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

HOFFE, Otfried. "O que devemos fazer? A filosofia moral e a filosofia do direito", in: **Immanuel Kant**, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____, Immanuel. **A religião dentro dos limites da simples razão**. Tradução de Tania Maria Bernkopf. 1.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____, Immanuel. As anotações nas observações sobre o sentimento do belo e do sublime (seleção de notas). Tradução de Bruno Cunha. In: **Kant e-Prints**, Campinas, Série 2, v. 11, n. 2, pp. 51-79, maio-ago., 2016.

_____, Immanuel. **Começo conjectural da história humana**. Tradução de Edmilson Menezes. São Paulo: Unesp, 2010a.

_____, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução: Valério Rohden. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

_____, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto de Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

_____, Immanuel. **Das diferentes raças humanas**. Kant e-Prints. Campinas, Série 2, v.5, n.5, p.10 - 26, número especial, jul.-dez., 2010b.

_____, Immanuel. “Ensaio Relativo ao Filantrópico”. Tradução de Alexandre Hann. In: **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**. Brasília, v.7, n.3, dez. 2019, p. 371-380.

_____, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla, 2009.

_____, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista Cosmopolita**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, Immanuel. “Notícia do prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766”. In: **Lógica**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993a.

_____, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2.ed. rev.2008.

_____, Immanuel. **Prolegômenos a qualquer metafísica futura que possa apresentar-se como ciência**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2014.

_____, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Tradução de Artur Morão. Edições 70, Lisboa, 1993b.

_____, Immanuel. **O fim de todas as coisas**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis Editora Vozes 1985a.

_____, Immanuel. “Para a paz perpétua”. In: **A paz perpétua um projeto para hoje (Kant et.al.)**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____, Immanuel. **Pedagogía**. Traducción: Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid: Akal Editor, 1983.

_____, Immanuel. **Resposta à pergunta Que é Esclarecimento? (Aufklärung)**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis Editora Vozes 1985b.

_____, Immanuel. **Sobre a discordância entre a moral e a política a respeito da paz perpétua**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis Editora Vozes 1985c.

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

_____, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de João Tiago Proença, Lisboa – Portugal: Edições 70, 2012.

_____, Immanuel. **Sobre o uso de princípios teleológicos na filosofia**. Tradução de Marcio Pires. Trans/Form/Ação vol.36 no.1 Marília Jan./Apr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732013000100012>.

KLEINGELD, Pauline. Kant, história e a ideia de desenvolvimento moral. In: **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, nº 18, p.105-132, jul.-dez. 2011.

LEBRUN, Gérard. “Uma escatologia para a moral”, in: **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LOUDEN, Robert B. “‘Transformação total’: Por que Kant não desistiu da educação”. In: **Studia Kantiana: Revista da Sociedade Kant Brasileira**, Tradução de Claudia Barbosa e Lorena Fyama Pereira Marques, v.14, n. 22, p.5-28, dez. 2016.

MANACORDA, Mario. **História da Educação**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

MENEZES, Edmilson; BOTO, Carlota. “Algumas notas sobre educação e ética à luz do pensamento de Kant”, **Revista Educação**, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 441-453. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

_____, Edimilson. Kant: “Esclarecimento e Educação Moral”. In: **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, v.19; n.1, p.117-147, jan.-jun., 2014.

OLIVEIRA, Mario Nogueira de. “A educação na ética kantiana”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 447-460, set.dez. 2004

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

PEREZ, Daniel Omar. “O significado de natureza humana em Kant”. In: **Kant e-Prints**. Campinas, Série 2, v. 5, n. 1, p. 75-87, jan.-jun., 2010.

PLATÃO, **Protágoras**. Tradução de Carlos Alberto Nunes, Editora da Universidade Federal do Pará, 2002.

_____. **Mênon**. Tradução de Maura Iglêsias. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Loyola, 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. “O poder de infantilizar”. In: **Infância, escola e modernidade**. Paulo Ghiraldeli Jr. (organizador). São Paulo: Cortez, 1997

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 1.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 1.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Leonardo Rennó Ribeiro. “A antropologia de Rousseau no Anúncio do Prof. I. Kant de 1765-1766”. In: **Cadernos de Filosofia Alemã**, jul-dez., p.121-136, 2019.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. “Kant, sua interpretação moral do Cristianismo e raízes bíblico-cristãs da sua ética”. In: **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v.22, n.2, p.226-278, maio/ago. 2017.

SCHNEEWIND, J.B. **A invenção da autonomia**. Tradução de Magda França Lopes. São Leopoldo, RS. UNISINOS, 2005.

TERRA, Ricardo Ribeiro. “Algumas questões sobre a filosofia da história em Kant”, In: **Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita**, São Paulo: Martins fontes, 2004.

VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

WOOD, Allen W. “Kant’s Life and Works”. In: **A Companion to Kant**. Edited by Graham Bird Blackwell Publishing, 2006, p.10-29.

ZIRBEL, Ilze. “O lugar da mulher na antropologia pragmática de Kant”. In: **Kant e-Prints**. Campinas, Série 2, v. 6, n. 1, p. 50 - 68, jan.- jun., 2011.