



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



EUCLEDES FÁBIO CASAGRANDE

A EDUCAÇÃO EM KANT

CANOAS, 2009

EUCLEDES FÁBIO CASAGRANDE

A EDUCAÇÃO EM KANT

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Filosofia do Centro Universitário La Salle - Unilasalle, como exigência parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Filosofia.

Orientação: Prof^o Ms. Rudinei Müller

CANOAS, 2009

EUCLEDES FÁBIO CASAGRANDE

A EDUCAÇÃO EM KANT

Trabalho de Conclusão aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle – Unilasalle.

Aprovado pelo avaliador em _____ de _____ de 2009.

AVALIADOR:

Profº Ms. Rudinei Müller

Aos meus familiares: Paulo (+), Ivani, Clede e Fabíola, sempre presentes em todos os momentos da minha vida.

Aos professores do Unilasalle, em especial ao professor Rudinei Müller, meu orientador.

Às Comunidades Educativas em que atuei.

À grande família lassalista.

“Duas coisas enchem a alma de uma admiração e de uma veneração sempre renovadas e crescentes, quanto com mais freqüência e aplicação delas se ocupa a reflexão: o céu estrelado sobre mim e a lei moral em mim. Ambas essas coisas não as vou buscar e simplesmente as supor como envoltas de obscuridade ou como situadas em uma região transcendente, fora do meu horizonte; vejo-as diante de mim, e as uno imediatamente com a consciência de minha existência.” (KANT).

RESUMO

A presente monografia, intitulada **A EDUCAÇÃO EM KANT**, quer ser uma abordagem da doutrina e concepção kantiana de educação. Buscaremos reconhecer as contribuições deste filósofo no campo da educação. O autor das três críticas: *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade de Julgar*, é bastante conhecido por sua teoria filosófica, mas é, ainda, pouco estudado como teórico da educação. Por educação ele entende um processo que dura a vida toda e que tem como finalidade última a formação do homem como sujeito moral. Kant acredita que o ser humano não nasce moral, se torna moral através da educação. Esta, a educação, deve começar quando a criança nasce: nesta primeira etapa a criança necessita apenas cuidados físicos. Na segunda etapa surge a disciplina que ajuda a controlar as paixões e instintos. A disciplina afasta o ser humano da selvageria e prepara o terreno para a cultura e para a moralidade. Para isso necessita-se desenvolver a razão, momento da terceira etapa que é a instrução (prioriza o desenvolvimento racional), fundamento para o desenvolvimento de uma sociedade civil justa, onde reina a paz perpétua. Por fim, acredita este autor que se todos os homens e seres racionais agissem moralmente a humanidade estaria a caminho de um estado cosmopolita universal, onde seriam desenvolvidas todas as disposições da espécie humana.

Palavras chave: Educação. Lei moral. Esclarecimento. Razão. Pedagogia. Filosofia.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation has been an approach to Kant's doctrine and concept of education. It is an attempt to take knowledge of his contributions to education. This philosopher is the author of three critiques: *Critique of Pure Reason – Critique of Practical Reason – Critique of the Capacity of Judging*. He is fairly well known on account of his philosophic theory, but he is rather poorly known as an education theorizer. He figures out education as a process that lasts all life along, and has as core function in forming the human being as a moral subject. Kant believes that the human being doesn't come to light as a moral person, but instead, that it gets to this state through education. Education is a process that has to start as soon as the child is born: within this first stage it just is in need of physical care. During the second stage discipline comes out to help it to control its passions and instincts. Discipline withdraws the human being from savagery, and prepares it for culture and morality. That is why it becomes necessary to develop reason throughout the third stage which consists in instruction (rational development), the basement of the advancement of both a just and civilian society, wherein a perpetual peace may prevail. Finally, Kant believes that if all men and all rational beings were to act morally, the whole human kind would be on the way toward a universal cosmopolitan state, where all dispositions of the human gender would develop.

Keywords: Education. Moral law. Enlightenment. Reason. Pedagogy. Philosophy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	RAZÃO E EDUCACÃO	12
2.1	Condições da razão teórica e possibilidades da razão prática	12
2.1.1	<i>Revisão da metafísica</i>	18
2.2	A razão necessita da educação	21
2.2.1	<i>Do animal ao racional</i>	26
2.3	O ideal de formação do iluminismo	30
3	SOBRE A PEDAGOGIA	36
3.1	A Concepção de educação em Kant	36
3.2	Doutrina da Educação em Kant	46
3.2.1	<i>Educação Física</i>	47
3.2.2	<i>Educação prática</i>	62
4	MORAL E EDUCACÃO	67
4.1	A boa vontade e o dever	68
4.2	O imperativo categórico	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma arte, cuja prática precisa ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (PÄDAGOGIK, p. 19).

A EDUCAÇÃO EM KANT quer ser um estudo sobre as contribuições pedagógicas do filósofo Immanuel Kant¹ para o campo da educação. Não tem a pretensão de ser uma obra acabada, mas simplesmente o início de uma discussão que aponte caminhos e nos descortine horizontes para repensarmos a educação. Esta, por sua vez, precisa constantemente ser objeto de reflexão para poder progredir, ininterruptamente, para um estado sempre melhor e de aperfeiçoamento, pois, como acredita Kant, é por meio do melhoramento da educação que o ser humano também, progressivamente, atingirá graus cada vez mais elevados de desenvolvimento.

Um tratamento adequando da pedagogia kantiana não pode deixar de levar em conta que estamos inseridos num mundo que inova, cria, recria e avança com rapidez sem precedentes. É tempo de transformações rápidas e profundas em todos os níveis e espaços, notadamente no campo da tecnologia da informação e na gestão do conhecimento. Novos saberes são construídos, reconstruídos, socializados e globalizados. As coisas mudam com tanta rapidez que há certo consenso, o senso comum, que o que é verdadeiro hoje pode não o ser amanhã. Este constante desenvolvimento das ciências contemporâneas nos obriga, constantemente, a perguntar se determinada idéia ainda tem validade ou já foi substituída por outra. Em outras palavras, se posso confiar nesta reflexão ou não. Esta mesma exigência se aplica a ciência da educação: sempre que uma idéia é exposta pergunta-se pela validade e atualidade dela.

¹ Kant nasceu em Königsberg, no dia 22 de abril de 1724. Quarto filho de uma família com 11 filhos. Era conhecido como um homem metódico e de saúde frágil. Não saiu de sua terra natal. Exerceu a profissão de preceptor por nove anos, depois conseguiu a habilitação de livre docente e em 1770 se torna professor efetivo. Não se casou e muito menos teve filhos, dedicando toda a sua vida à elaboração de uma das mais importantes obras da filosofia. Entre suas obras, se destacam as três críticas: *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade de Julgar*. Morreu em 12 de fevereiro de 1804. Suas últimas palavras foram: “está bem!”

Deste ponto de vista, já nos deparamos com um primeiro inconveniente ao nosso estudo, já que pretendemos estudar um autor que nasceu em 1724 e morreu em 1804. Muitos poderão questionar-nos: quais os ganhos em estudar um autor que viveu há mais de dois séculos? É ainda possível que ele contribua para nossa reflexão atual? Não seria melhor investirmos nossas energias para estudar um autor atual²?

Outro problema com que nos deparamos neste estudo é a dificuldade em compreender o pensamento de Kant sobre a educação. Mesmo sabendo que toda a sua filosofia se encontra permeada pelo problema da educação, encontramos apenas uma obra específica sobre o tema. E esta obra, ainda, não é propriamente uma obra de Kant, já que resulta de uma compilação das suas aulas, feita por um de seus alunos.

Assim, o único escrito sistemático de Kant sobre a educação resulta da compilação de cursos universitários que Kant ministrava na Universidade de Königsberg. Estes cursos sobre a educação foram publicados em 1803, por Friedrich Theodoro Rink (1770-1811), amigo e discípulo do filósofo³, com o título de *Sobre a Pedagogia*.

Suas reflexões contidas na obra *Sobre a Pedagogia* são muito importantes e ressaltam o papel da educação. O primeiro parágrafo do texto já mostra muito bem esta relevância: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (PÄDAGOGIK, p. 11). Isso porque, além de instintos com os quais nós e os animais

² Como muito bem nos lembra Pinheiro (2007, p. 9), a reflexão filosófica nos permite mostrar a atualidade das ideias, isto é, pensarmos o problema atual com conceitos refletidos pela tradição. Além disso, para provarmos a atualidade do pensamento de Kant basta ler o que alguns teóricos dele escreveram:

A importância e alcance do pensamento de Kant são hoje uma espécie de fato *incontornável* que o põe, na opinião dos estudiosos do mundo inteiro, como o pensador por excelência da modernidade. Kant vem se tornando cada vez mais atual e cosmopolita na retomada surpreendente de uma obra escrita há pelo menos dois séculos (BENTES, 1993, p. 1).

Não se pode falar da filosofia moderna sem mencionar o nome de Immanuel Kant, em razão da relevância e do impacto de seu pensamento no desenvolvimento do conhecimento do ocidente (SOUSA, 2004, p. 121).

Importam muito para a pedagogia as reflexões de Kant a respeito da moral. Segundo ele, é por meio da consciência moral que o ser humano rege sua vida prática, conforme certos princípios racionais. (ARRANHA, 2007, p. 210).

³ Mais informações podem ser encontradas em: Revista Discutindo Filosofia, Ano 1 – N°5, p. 14-18.

fomos dotados, o ser humano possui a natureza da razão que o diferencia das outras espécies de seres vivos. Dessa forma, todos os seres humanos precisam desenvolver a racionalidade e a moralidade, pois, embora tenhamos faculdades e capacidades que nos distinguem dos animais, precisamos desenvolvê-las de acordo com os princípios da liberdade e da sociabilidade. O que aventamos é que o homem não nasce moral, mas tende ao agir moral. Para que de fato isto aconteça, o ser humano precisa desenvolver a razão, provocando ao seu entorno um movimento de esclarecimento da razão, condição de possibilidade para a educação moral, fim último de todo o processo educativo kantiano.

As reflexões de Kant sobre a educação não estão resumidas ao texto *Sobre a Pedagogia*. Encontramos questões sobre a educação em todo o trabalho do autor. Não é por acaso que em três de suas obras, *Sobre a Pedagogia*, *A Religião nos limites da simples razão* e *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, este autor nos diz: “A educação é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”. Analisar, e compreender este problema é procurar uma solução para um grande problema de Kant: O que é o homem? Segundo Kant, esta questão resume três anteriores: Que posso saber? Que devo fazer? O que é licito esperar?

Tendo em vista estas questões preliminares, o problema desta pesquisa centra-se na pergunta acerca do por quê, para quê e como devemos educar o ser humano. Para responder a essas inquietações, importa que investiguemos os seguintes aspectos desta ampla questão: O que é o homem? Qual é o real papel do educador na formação do educando? Qual é a função da educação? O homem é aquilo que a educação dele faz? É possível, hoje, uma educação baseada na autonomia e na responsabilidade? É possível educar a vontade? Como, a partir da razão, educar o homem empírico? É possível ensinar a moral?

A partir deste horizonte de compreensão, optamos tratar as questões acima mencionadas, a partir de uma pesquisa bibliográfica e dissertativa. Consoante a Kant, aventamos como tese deste trabalho que a educação, ao considerar o homem como sujeito e como ser moral, pode ser entendida como processo inicial do esclarecimento da razão que encaminha e obriga o ser humano a ver-se como humanidade. Deste modo, o objetivo deste trabalho consiste em mostrar a possibilidade de uma educação que considere o homem como sujeito e ser moral.

Tendo presente estes elementos, procuramos um texto de Kant como referência para cada item ou capítulo. No primeiro capítulo, intitulado *Razão e*

educação, abordaremos, na seção 2.1 as condições da razão teórica e as possibilidades da razão prática. O texto de referência é o Prefácio da *Crítica da Razão Pura* (Krv); na seção 2.2, fugimos da nossa própria regra e usamos três textos: *Ideia de uma História Universal do Ponto de Vista Cosmopolita* (Idee), *Sobre a Pedagogia* (Pädagogik) e uma parte, final, da *Metafísica dos Costumes* (FMC). Aqui procuraremos mostrar que a razão e a moralidade precisam ser desenvolvidas, pois o ser humano, mesmo dotado de potencialidades, precisa desenvolvê-las sempre mais para atingir um estágio moral, mais evoluído, até alcançar o reino dos fins onde a moralidade reina imperiosa; a seção 2.3 tem como referência a obra *Resposta à Pergunta: o que é Esclarecimento?* Aqui, abordaremos o ideal de formação do esclarecimento (aufklärung), onde Kant aposta em um movimento de esclarecimento e autonomia, onde todos deveriam participar, para retirar a humanidade de seu estado de menoridade e heteronomia e elevá-la a um estado de maioridade e esclarecimento.

O capítulo 3, intitulado *Sobre a Pedagogia*, trata exclusivamente sobre a concepção e doutrina kantiana de educação. Utilizamos exclusivamente a obra *Sobre a Pedagogia*. Nesse capítulo veremos que Kant defende a educação como um processo que se estende ao longo da vida inteira, iniciando com o cuidado na infância, passando pela disciplina na adolescência e culminando com a instrução na vida adulta.

Por fim, o capítulo 4, intitulado *Moral e educação*, trata exclusivamente do problema moral, finalidade última de todo processo de educação e formação. Ou seja, formar o ser moral é o fim último do processo formativo kantiano, que passa pelo cuidado, pela disciplina e pela instrução. Neste último capítulo, dividido em duas seções, utilizaremos as obras *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e, com menor intensidade, a *Crítica da Razão Prática* (CRPR).

2 RAZÃO E EDUCAÇÃO

2.1 Condições da razão teórica e possibilidades da razão prática

A filosofia de Immanuel Kant, posteriormente designada de criticismo, representou a crítica mais radical à proposta do pensamento metafísico tradicional, amplamente difundido na Idade Média. O período da Idade Média, tradicionalmente delimitado, com proeminência em episódios políticos, iniciou com a desintegração do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C., e acabou com a Queda de Constantinopla, em 1453 d.C. Ao longo deste período prevaleceu o modo de pensar metafísico, em que se acreditava que as coisas, sendo essências criadas por Deus e existindo eternamente, apresentavam uma existência autônoma, objetiva e independente da consciência humana. Desta forma, esta metafísica do Ser buscava conhecer os objetos, conhecendo a sua essência.

Luft (2001, p. 77) nos recorda que, com Kant, temos a fundação de uma nova metafísica:

esta metafísica renovada deveria superar o dogmatismo ínsito nos sistemas filosóficos da tradição, especialmente nas teorias ancoradas na suposição de entidades transcendentais ao mundo natural, como era o caso da Ontologia clássica. Dogmatismo, neste contexto, não diz respeito tanto a uma incapacidade de apresentar argumentos a favor desta ou daquela concepção de mundo, mas no uso de conceitos como 'alma', 'mundo' ou 'Deus' sem uma investigação prévia de nossa capacidade de conhecer os supostos objetos por eles denotados.

Kant acredita que antes de supor estes princípios como certos, seria necessário realizar uma crítica do conhecimento humano com a intenção de estabelecer seus limites e possibilidades. Assim, se a metafísica tradicional estava ancorada sobretudo em uma teoria do ser considerado como autônomo em relação ao sujeito que conhece, a nova metafísica tem na subjetividade sua base última. Em Kant, o único mundo a que temos acesso é a realidade constituída pelos processos cognitivos da mente humana: para além deste mundo fenomênico há a incógnita, a opacidade radical da coisa-em si-mesma (LUFT, 2001, p. 77-78).

Podemos afirmar, com Chauí (2000, p. 230), que a metafísica antiga e medieval se baseava no pressuposto de que a realidade ou o Ser existe em si

mesmo e que se oferece tal como é ao nosso pensamento. Já a metafísica clássica ou moderna parte da afirmação de que o nosso intelecto (pensamento) possui o poder para conhecer a realidade tal como é em si mesma e que, graças às operações intelectuais (conceitos), podemos ter acesso ao Ser.

Filosoficamente, a passagem do pensamento Medieval para o Moderno aconteceu de forma gradativa, de modo que não podemos precisar cronologicamente um momento único e decisivo, mas sim, um período marcado por várias constantes, para o qual confluíram diversos acontecimentos e processos, os quais desencadearam o que denominamos de pensamento Moderno.

Foi um cenário marcado por profundas transformações que afetaram todos os aspectos da cultura, da ordem social, política, religiosa, econômica e científica. Houve uma ampliação de horizontes (cognoscitivos, científicos, políticos...) e uma grande transformação no modo de pensar e de viver dos povos.

Para Chauí (1985, p. 63), esta passagem, do Medieval para o Moderno, representou um período de crise. Uma crise de consciência, marcada pela queda do geocentrismo, afirmação do heliocentrismo e descoberta do universo infinito, o que deixou os homens sem referências e sem centro. Crise que foi também religiosa, com a perda da ideia da cristandade e conseqüente emancipação da razão em relação à fé. Por último, foi uma crise política, “pois a ruptura do centro cósmico, a perda do centro religioso e do centro teórico, foi também a perda do centro político e de suas instituições (papa, imperador, direito romano...)”.

Houve uma extrema valorização da razão humana, passando a razão a ser o centro, em lugar da fé e da crença. A verdade já não era mais comunicada via revelação, mas sim, antes de tudo, buscada pela razão humana. Daí decorre agora a preferência por uma ciência ativa, prática, em oposição a um saber contemplativo.

Esta passagem do Medieval ao Moderno constituiu um período de transição, marcado por uma profunda ruptura entre os modos de conceber o conhecimento em cada período.

Consistiu num período de grandes conflitos intelectuais e políticos e, principalmente, de indefinição teórica. Assim, em face da recusa do modo de pensar medieval, os modernos não dispõem de referenciais claros, pois, ainda não encontraram o modo de pensar apropriado à sua época, nem mesmo sistematizaram seus conceitos. O que existe é a total recusa ao modo de discutir e de polemizar dos medievos. Neste período, ainda não estão estabelecidos os novos

referenciais teóricos e, muito menos, os critérios de verdade ou a forma de chegar à verdade. Estamos, portanto, diante de um momento de passagem caracterizada por um 'vazio teórico', uma vez que tudo está em dúvida e inexistem fundamentos seguros. É um momento de desconstrução de todo o referencial do pensamento medieval e de tentativa de construção de um pensamento moderno pautado na razão.

Do ponto de vista filosófico, segundo Severino⁴, a Idade Moderna foi uma ruptura, pois se julgava que o conhecimento só poderia vir a partir de uma razão natural. Abandonou-se a metafísica do Ser, substituído-a pela metafísica da consciência. Foi um período marcado pelo naturalismo e o racionalismo, onde as pessoas se foram dando conta que o conhecimento é uma atribuição da própria razão natural e que não há nenhuma influência divina na representação do Ser, da realidade, dos objetos e de todos os entes. O que aconteceu foi um processo de naturalização do mundo, da razão humana e da própria realidade. As pessoas, à base da razão natural, foram perdendo o medo de desvendar os segredos da realidade. Houve uma profunda crença que a razão humana é que trará luzes à realidade⁵, permitindo ter uma visão mais objetiva desta.

Assim sendo, o problema do conhecimento passa a ser considerado um tema central da filosofia moderna. A filosofia passa a examinar a capacidade humana de conhecer. "A teoria do conhecimento volta-se para a relação entre o pensamento e as coisas, a consciência (interior) e a realidade (exterior), o entendimento e a realidade; em suma, o sujeito e objeto do conhecimento" (CHAUI, 2000, p. 114). E, a partir do século XVII, a teoria do conhecimento se tem tornado um tema central dentro da filosofia. Em síntese, os filósofos deste período provam que não podem chegar às essências das coisas e que a única atitude correta é se dedicar ao conhecimento dos fenômenos, daquilo que aparece ao ser, daquilo que pode ser percebido pelas impressões sensíveis. A filosofia deixa de se preocupar em querer conhecer a natureza do homem e passa a querer compreender o processo pelo qual os homens elaboram o próprio conhecimento.

⁴ As citações de Severino referem-se a um documentário de Kant, da coleção filósofos e a educação, disponível apenas em mídia.

⁵ Este período passou a ser conhecido como iluminismo. Abordaremos isto no ponto 2.3.

Kant, na *Crítica da Razão Pura*, indagou sobre as condições de possibilidade da metafísica, ou seja, se propôs fazer um estudo sobre a estrutura e o poder da razão para determinar o que ela pode e o que não pode conhecer verdadeiramente⁶:

Resta ainda saber se também [aqui] em geral é possível uma extensão do nosso conhecimento e em que casos o pode ser, podemos considerar como uma propedêutica do sistema da razão pura, uma ciência em que se limite simplesmente a examinar a razão pura, suas fontes e seus limites (KRV, p. 53).

Convém lembrar que, durante séculos, a filosofia ofereceu duas respostas principais a essas indagações do que podemos conhecer. A primeira diz respeito ao inatismo e a segunda ao empirismo. Entre os inatistas podemos citar Platão e Descartes. Descartes defendia a existência de ideias inatas, que o ser humano traz consigo desde o seu nascimento, entre as quais, as ideias de infinito e as ideias matemáticas. Essas ideias, para Descartes, “são ‘a assinatura do Criador’ no espírito das criaturas racionais, e a razão é a luz natural inata que nos permite conhecer a verdade. “Como as ideias inatas são colocadas em nosso espírito por Deus, serão sempre verdadeiras, isto é, sempre corresponderão integralmente às coisas a que se referem” (CHAUI, 2000, p. 71). Já o empirismo, dos filósofos ingleses, especialmente Hume, ao contrário dos inatistas, afirmam que o conhecimento só se dá pelas impressões sensíveis. Assim, antes da experiência, nossa razão seria “tabula rasa” ou uma “folha” em branco, onde nada tem sido gravado. Somos como uma cera sem forma e sem nada impresso, até que a

⁶ Segundo Pascal (2001, p. 30-35), para Kant, existem alguns conhecimentos, como a lógica, a matemática e a física, que estão acima de qualquer controvérsia. Na matemática e na física temos conhecimentos racionais e objetivos, procedendo só da razão e se referindo a objetos. Isto é importante, para Kant, porque, da mesma forma que estas ciências, a pretensão da metafísica é de determinar certos objetos de forma a priori. Mas, porque a matemática e a física se tornaram ciência e a metafísica não? Como se explica a existência de conhecimentos racionais na matemática e na física? É possível existir tais conhecimentos na metafísica? Em outras palavras, a matemática e a física também tiveram que enfrentar estes problemas para se tornarem ciência, até que conseguiram encontrar na natureza as exigências a priori da razão. Porém, “o destino não foi até hoje tão favorável que permitisse trilhar o caminho seguro da ciência à metafísica, conhecimento especulativo da razão completamente à parte e que se eleva inteiramente acima das lições da experiência, mediante simples conceitos (não, como a matemática, aplicando os conceitos à intuição), devendo, portanto, a razão ser discípula de si própria; é, porém, a mais antiga de todas as ciências e subsistiria mesmo que as restantes fossem totalmente subvertidas pela voragem de uma barbárie, que tudo aniquilasse” (Krv, 18-19). Kant responde estas indagações, afirmando que a matemática e a física se tornaram ciência por causa de uma revolução repentina, uma mudança de método, que consiste em determinar o objeto de acordo com as exigências da razão, em vez de dá-lo como dado. Conclui Kant que por faltar o elemento empírico na metafísica, esta está condenada a jamais ser ciência, porém, nossa razão mesmo não podendo resolver os problemas propostos pela metafísica não pode deixar de formulá-los, pois é próprio da razão humana, ao não se limitar à experiência, se colocar estas questões da metafísica.

experiência venha escrever na folha, gravar na tabula e dar forma à cera⁷ (CHAUI, 2000, p. 71).

A resposta de Kant ao problema do inatismo e do empirismo passou a ser conhecida como “revolução copernicana”, pois, à luz de Copérnico, que resolveu tirar a terra e colocar o sol no centro do universo, fazendo nosso planeta girar ao redor do sol e não vice-versa, Kant propôs fazer o mesmo com nosso entendimento: inverter o lugar que ocupa o objeto, pois são os objetos que têm de regular-se pelo nosso conhecimento, já que “a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos” (KRV, p. 18).

Eis a famosa revolução copernicana, realizada por Kant na filosofia:

Até hoje admite-se que o nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, as tentativas para descobrir a *priori*, mediante conceitos, algo que ampliasse o nosso conhecimento, malograva-se com este pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com o que desejamos, a saber, a possibilidade de um conhecimento a *priori* desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados. Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em torno do expectador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes girar o expectador e deixar os astros imóveis. Ora na metafísica, pode-se tentar o mesmo, no que diz respeito à intuição dos objetos (KRV, p. 20-21).

Segundo Reale (2005, p. 358), até Kant se tentava explicar o conhecimento supondo que o sujeito deveria girar em torno do objeto, mas como desse modo muitas coisas permaneciam inexplicáveis, Kant inverteu os papéis, supondo que o objeto é que deveria girar em torno do sujeito. Assim, não é o sujeito que, conhecendo, descobre as leis do objeto, mas sim, ao contrário, que é o objeto que, quando conhecido, que se adapta às leis do sujeito que o recebe cognoscitivamente. Em uma palavra, Kant propôs que não é nossa intuição sensível que se regula pela

⁷ Kant, em *Prolegômenos a toda a metafísica futura*, nos diz que Hume desempenhou um papel importante na sua filosofia: “Confesso, abertamente haver sido a advertência de David Hume que, já lá vão muitos anos, pela primeira vez me despertou de meu sono dogmático e incutiu a minhas pesquisas no domínio da filosofia especulativa orientação inteiramente diferente” (Prolegômenos, 1956, p. 28). Hume lhe mostrou, conforme Pascal (2001, p. 30), a necessidade de repensar toda a metafísica, pois Hume com sua crítica ao racionalismo provara de maneira irrefutável que a razão é incapaz de pensar a *priori*, e por meio de conceitos, uma relação necessária, tal como o é a conexão entre causa e efeito: “Não há possibilidade de ver como do fato de uma coisa existir deva seguir-se necessariamente a existência de uma outra coisa, nem como se possa introduzir a *priori* o conceito de semelhante conexão” (Prolegômenos, 1956, p. 25). Desta forma, a crítica de Hume à metafísica persuadiu Kant de que era preciso repensar a metafísica tradicional.

natureza dos objetos, mas que são os objetos que se regulam pela natureza de nossa faculdade intuitiva. Analogamente ele supôs que não é o intelecto que deve regular-se pelos objetos para extrair os conceitos, mas, ao contrário, que são os objetos, enquanto são pensados, que se regulam pelos conceitos do intelecto e se coadunam com eles. Nas palavras de Kant: “só conhecemos a priori nas coisas o que nós mesmos nelas colocamos” (KRV, p. 21).

Com sua revolução copernicana Kant propôs que não é o sujeito que se adapta ao objeto ao conhecê-lo, mas vice versa, o objeto é que se adapta ao sujeito. Ela, a inversão copernicana, é a grande luz, ou seja, a grande intuição de Kant; com ela nosso filósofo chega à conclusão de que a razão encontra na natureza aquilo mesmo que nela coloca:

Compreenderam que a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos; que ela tem que tomar a dianteira com princípios, que determinam os seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder às suas interrogações em vez de se deixar guiar por esta (KRV, p. 18).

Além disso,

A razão, tendo por um lado os seus princípios, únicos a poderem dar aos fenômenos concordantes a autoridade de leis e, por outro, a experimentação, que imaginou segundo estes princípios, deve ir ao encontro da natureza, para ser por esta ensinada, é certo, mas não na qualidade de aluno que aceita tudo o que o mestre afirma, antes na de juiz investido nas suas funções, que obriga as testemunhas a responder aos quesitos que lhes apresenta (KRV, p. 18).

Kant entendia, conforme Severino, que o conteúdo do conhecimento vem das impressões sensíveis, como queriam Hume e os empiristas; por outro lado, para esse conteúdo ser conhecido precisa ser organizado e ordenado na consciência, de acordo com uma estrutura que já está no sujeito que conhece (inata). Assim, para o ser humano conhecer precisa dos dados sensíveis, mas também de uma estrutura lógica que organize estes dados sensíveis. Assim Kant organizou sua famosa teoria do conhecimento, de acordo com a qual o nosso conhecimento é formado por intuições que precisam ser articuladas, organizadas, sistematizadas por esquemas a priori, os quais são constitutivos da própria racionalidade humana, da própria condição do conhecimento. Com estas formas a priori, o sujeito consegue organizar os conteúdos que são pensados a partir das experiências sensíveis. Segundo Kant, não podemos apreender as essências, mas somente os fenômenos, ou seja, aquilo

que aparece, que pode ser observado. Portanto, toda a atividade de conhecimento é uma atividade de síntese e não de análise, feita pelo sujeito transcendental.

Como vemos, Kant acredita que nossos conhecimentos começam com a experiência sensível, mas têm sua origem a priori, na própria razão pura. “Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa pelo entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a matéria da intuição e traga à mais alta unidade do pensamento” (KRV, p. 298). Ou seja, o ser humano possui certas faculdades, inatas e anteriores a toda experiência, portanto, a priori, que determinam a experiência e possibilitam o conhecimento. Estas faculdades ou estruturas a priori da razão, são, para Kant, em número de três, a saber: (i) estrutura da sensibilidade, isto é, a faculdade da percepção sensível ou sensorial (estética transcendental); (ii) estrutura do entendimento, isto é, a faculdade do intelecto ou da inteligência (analítica transcendental); (iii) estrutura da razão, quando esta não se relaciona com os conteúdos da sensibilidade e do entendimento, isto é, a faculdade das ideias (dialética transcendental).

Para Kant estas faculdades dependem uma da outra, já que “nenhuma delas tem primazia sobre a outra. Sem sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (KRV, p. 89).

2.1.1 Revisão da metafísica

Ao tentarmos projetar sobre a natureza as nossas formas de conhecer, descritas acima, nos diz Kant, só poderemos conhecer os fenômenos, aquilo que aparece a nós, e não poderemos nunca conhecer nada das coisas em si. Desta forma, nosso filósofo apresenta uma importante distinção entre fenômeno (coisa para nós) e número (coisa em si) ⁸. A coisa em si, por ultrapassar a experiência

⁸ Chalita (2006, p. 294) nos apresenta um exemplo simples que nos pode ajudar, mais facilmente, a fazer uma distinção entre fenômeno e número, vejamos o que ele nos diz: “O processo de conhecer o mundo, para Kant, é mais ou menos como fotografar uma festa animada, com muita música e dança. As fotos da festa registram apenas aquilo que a câmera é capaz de captar: imagens congeladas, sem sonoridade nem movimentação. Nesta analogia, a festa representa a ‘coisa em si’, o número; a máquina fotográfica é o sujeito com suas formas, seu aparelho próprio de conhecer; a

empírica, sensorial, não pode ser localizada no tempo e no espaço; portanto, jamais poderá ser conhecida cientificamente. A metafísica, ao pretender conhecer o Ser em si, está condenada a jamais poder tornar-se uma ciência.

Desta forma, nos expõe Kant, o maior erro da metafísica foi confundir o que era ser em si mesmo como se fosse conteúdo de conhecimento. Logo, as ideias de mundo, alma e Deus, são ideias apenas pensadas e não conhecidas. Ao pretendermos provar cientificamente que o homem é livre, que Deus existe e que a alma é imortal, estamos fazendo um uso ilegítimo de nossa razão.

Como já mencionamos, Kant negou a tentativa dos filósofos medievais de ancorar a Ontologia em uma Teologia do transcendente, negando a possibilidade de conhecimento de qualquer entidade situada para além do mundo fenomênico. Porém, ele manteve um elemento determinante da metafísica antiga: a tentativa de realização de um conhecimento objetivo certo e indubitável e, portanto, apriorístico, não fundado na experiência (LUFT, 2001, p. 79).

A grande conclusão a que Kant chega com a *Crítica da Razão Pura* é que Deus, alma e mundo, são ideias pensadas, mas não conhecidas. Porém, na *Crítica da Razão Prática*, segunda parte da ampla obra kantiana, nosso filósofo irá reconstruir estas ideias da primeira crítica, a saber, que o homem, além de uma razão teórica, possui também uma razão prática:

Há um uso prático absolutamente necessário da razão pura (o uso moral), no qual esta inevitavelmente se estende além dos limites da sensibilidade, não carecendo para tal, aliás, de qualquer ajuda da razão especulativa, mas tendo de assegurar-se contra a reação desta, para não entrar em contradição consigo mesma. Negar a este serviço da crítica uma utilidade positiva, seria o mesmo que dizer que a polícia não tem utilidade, porque a sua principal ação consiste apenas em impedir a violência que os cidadãos possam temer uns dos outros, para que a cada um seja permitido tratar de seus afazeres em sossego e segurança (KRV, p. 24-25).

Para entendermos melhor o que estamos expondo, faz-se necessário distinguir, em Kant, pensamento e conhecimento:

Pensar um objeto e conhecer um objeto não é, pois, uma e a mesma coisa. Para o conhecimento são necessários dois elementos: primeiro o conceito, mediante o qual é pensado em geral o objeto (categoria), em segundo lugar a intuição, pela qual é dado; porque, se ao conceito não pudesse ser dada uma intuição correspondente, seria um pensamento, quanto à forma, mas sem qualquer objeto e, por seu intermédio, não seria possível o

imagem correspondente à 'coisa para nós', o fenômeno, aquilo que aparece para nós; e a foto constitui a experiência possível, a representação do fenômeno".

conhecimento de qualquer coisa; pois, que eu saiba, nada haveria nem poderia haver a que pudesse aplicar o meu pensamento (KRV, p. 145).

O que o filósofo nos mostra é que os conteúdos da metafísica, especialmente a liberdade humana, não se referem ao mundo fenomênico, onde nosso conhecimento se limita a soma da razão com a experiência. Kant mesmo nos afirma que teve que limitar o campo do saber para dar lugar a crença: “Tive pois de suprir o saber para encontrar lugar para a crença, e o dogmatismo da metafísica” (KRV, p. 27). Se estes conteúdos da metafísica não se referem aos fenômenos, só podem se referir ao mundo inteligível, portanto, não podem ser objeto de conhecimento e sim, de pensamento. *A Crítica da Razão Pura* nos mostra que nossa razão não se limita ao conhecimento e que encontra sua perfeição no pensamento.

Assim, “não podemos ter conhecimento de nenhum objeto, enquanto coisa em si, mas tão somente como objeto da intuição sensível, ou seja, como fenômeno; de onde deriva, em consequência, a restrição de todo o conhecimento especulativo da razão aos simples objetos da experiência” (KRV, p. 25). Todavia, deve ficar claro, que “podemos pensar estes objetos como coisas em si embora os não possamos conhecer” (KRV, p. 25).

No campo prático da razão, segundo Chalita (2006, p. 295), as ideias de Deus, alma e mundo devem ser tratadas não como conhecimento (razão teórica), e sim, como noções reguladoras da prática humana, pois elas têm uma função prática em nossas vidas. Assim, entramos no campo da moral, da religião, da educação, da política, onde o homem afirma coisas que não pode provar, porque isso favorece sua existência prática. Em síntese, são postulados práticos, moralmente necessários.

De uma maneira bem sintética, podemos afirmar com Severino, que as três ideias da metafísica tradicional: Deus, alma e mundo, não são ideias correspondentes a fenômenos que podem ser conhecidos, mas devem ser pressupostos, pois, são condições necessárias para legitimar a moralidade, que deve ser entendida do mesmo modo como entendemos o conhecimento. A moral se impõe ao homem como uma força universal; assim como a ciência, a moral não se impõe por necessidades psicológicas, culturais ou sociais, mas por exigências transcendentais que constituem a própria estrutura de todos os homens. É proibido matar o próximo, não devido a leis ou por respeito ao próximo, mas por uma força

interna que exige bondade e um bem agir. Para Kant, o fato de o ser humano ser um ser moral demonstra a existência de mundo, alma e Deus.

Dito isto, já estamos legitimados para, ao longo deste trabalho, falarmos da concepção e da doutrina kantiana de educação e, principalmente, para compreendermos a sua contribuição para pensarmos a educação na atualidade. Veremos, no próximo ponto, que a educação, pertencente à razão prática, deve formar o homem ideal, que é livre, autônomo e moral. Ela, a educação, é uma ideia que compromete elevar o ser humano à dignidade, tirando-o de sua condição de pura materialidade, fazendo-o desenvolver todas as suas potencialidades e, por fim, ver-se como humanidade.

É, portanto, tarefa da educação formar o ser humano de tal modo que este possa ser justo, prudente e moral. Mas, como este ser humano nasce frágil, precisa aprender, a partir de outros seres humanos, tudo o que ele poderá ser. Formar este ser racional, que difere dos animais, pois, enquanto estes agem apenas pelo instinto, o ser humano, pelo desenvolvimento e uso de sua razão, portanto, pelo esclarecimento, tem o poder de tirar de dentro de si mesmo as próprias leis, igualmente justas para todos.

2.2 A razão necessita da educação

Como acenávamos em nossa introdução, mesmo contando com apenas uma obra específica sobre a educação, a qual analisaremos a fundo no capítulo 3, Kant sempre se preocupou com a questão da educação e toda a sua obra filosófica se encontra permeada por esta temática. Para concordarmos com esta afirmação basta observarmos que em três de suas obras, *Sobre a Pedagogia*, *A Religião nos limites da simples razão* e *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, este autor defende a educação e diz que o homem é a única criatura que precisa ser educada. Na *Metafísica dos costumes* também encontramos importantes contribuições e reflexões sobre a arte de educar.

Desta forma, não podemos negar que a questão da educação ocupa um papel fundamental na filosofia kantiana e que, portanto, perpassa todo o seu trabalho filosófico. Basta observarmos com atenção o que nosso autor nos diz em *Sobre a*

Pedagogia: “a educação é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (PÄDAGOGIK, p. 20). Analisar e compreender este problema, como nos lembra Pinheiro (2007, p. 10), é procurar uma solução para um grande problema de Kant: “O que é o homem”? Segundo Kant, esta questão resume três anteriores: “Que posso saber”? “Que devo fazer”? “O que é lícito esperar”?

Para Kant este homem, este novo homem, surgido com a revolução copernicana, responsável por formar por si mesmo o projeto de sua conduta, não nasce pronto, mas precisa ser formado. Eis o papel e a importância da educação para este filósofo: formar esse novo homem capaz de, com o uso de sua razão, elevar-se da sua condição sensível e fenomênica ao inteligível e numênico.

Aqui aparece o primeiro e principal desafio da educação kantiana: reunificar, através do conceito de humanidade, este homem que se encontra inicialmente dividido entre desejos, próprios de sua condição de pura empiricidade, de pura materialidade, e entre aspirações mais profundas que o levam a querer ultrapassar estas determinações naturais. A saída deste estado de heteronomia e menoridade⁹, imposta pelo estado de natureza, é fomentada por uma ideia. A ideia possibilita ao homem a condição de ultrapassamento de seu estado inicial (PINHEIRO, 2007, p. 15).

Assim, a educação assume a tarefa de encaminhar o ser humano em direção ao fim último, que nada mais é que uma ideia de perfeição. E este homem ideal que deve ser seguido ao longo de todo processo de educação é o homem moral. Em síntese, podemos afirmar que a ideia de moral deve ser norteadora de todos os investimentos e esforços em educação.

Buscando formar este homem ideal, o homem moral, modelo de humanidade, Kant estabelece toda a sua doutrina e concepção de educação, preocupando-se desde os cuidados materiais com os bebês, passando pela disciplina, pela coação, até chegar à formação do caráter e à educação moral¹⁰.

Conforme Aranha (2007, p. 210-211), a educação, ao desenvolver a faculdade da razão, forma o caráter moral. Vemos assim que a coerção tem por finalidade propiciar a liberdade do sujeito moral, porque, em última análise, cabe a cada um proceder a sua própria formação. Ao unir educação e liberdade, Kant redefine a relação pedagógica, reforçando a atividade do aluno, que deve aprender a "pensar

⁹ Esta questão aprofundaremos no próximo ponto, o 2.3.

¹⁰ Isto abordaremos densamente ao longo de todo o capítulo 3.

por si mesmo". O mesmo princípio da conduta moral vale para o saber, também um ato de liberdade, porque nenhuma verdade vem de fora, mas é construída pelo sujeito.

Esta mesma autora nos lembra, ainda, que

a ênfase posta na disciplina aproximaria Kant da escola tradicional, não fosse uma nítida diferença com relação ao essencialismo metafísico: se Kant valoriza o controle e o aprimoramento da razão, o faz como que permitindo ao ser humano sair da sua menoridade, ou seja, libertar-se do jugo da tradição e da autoridade (ARANHA, 2007, p. 210).

Já Pinheiro (2007, p. 17) nos recorda que, segundo Kant, “um homem sem educação moral, ou seja, sem uma verdadeira cultura, seria incapaz de desenvolver seus dons, de conceber o sublime, de contribuir para a felicidade do outro e de permitir o desenvolvimento da humanidade como um fim em si”.

A educação moral, ou educação para a virtude, é o ponto culminante de todo processo educativo kantiano. É somente através da moralidade que em Kant poderemos, um dia, chegar ao fim, a finalidade da espécie humana. Para alcançarmos este processo ou caminho até o reino dos fins, onde a moralidade reina imperiosa (metafísica), precisamos passar pelo esclarecimento e pela vida em sociedade.

Na *Metafísica dos costumes* (MC, p. 127) Kant nos lembra que precisamos educar para a virtude, pois esta não é inata no homem, mas precisa ser adquirida. Virtude é a capacidade e o propósito deliberado de opor resistência ao adversário da disposição moral em nós. É a força moral da vontade de um ser humano no cumprimento do seu dever, um constrangimento moral através de sua própria razão legisladora, na medida em que esta constitui uma autoridade executando a lei. Educar para a virtude (isto é, desenvolver a capacidade que o indivíduo adquire em si de agir conforme o dever que, por meio da razão, ele estabelece para si mesmo) é educar para se viver moralmente, ou seja, reconhecendo e fazendo aquilo que é o correto agir, que, pelo imperativo categórico, a lei moral em nós, desde sempre já sabemos.

Que a virtude se há de adquirir (pois, não é inata) é algo implicado já no seu conceito sem que, por isso, seja necessário recorrer a conhecimentos antropológicos, extraídos da experiência. De fato, a capacidade moral do homem não seria virtude se não fosse suscitada pela fortaleza do propósito na luta contra as poderosas inclinações contrárias. Ela é o produto emanado da razão prática, na medida em que esta, na consciência da sua

superioridade (pela liberdade), adquire sobre aquelas o poder supremo (MC, p. 127).

Neste processo de formação do homem ideal, a moral se coloca como fim último a ser alcançado por todo o processo de educação. A felicidade digna apenas será atingida por meio da moralidade. Mas, para que esta educação moral, fim racional, possa concretizar-se na prática é necessário, em Kant, o desenvolvimento da razão. Somente através do esclarecimento, ou seja, do pleno desenvolvimento da razão poderemos atingir a total destinação da espécie humana. Porém, em *Sobre a Pedagogia*, Kant nos lembra que a moralização completa só é possível como ideia, ideia de um reino dos fins que deve ser buscada incessantemente, mesmo que nunca venha a ser atingida completamente.

Em 1794 Kant publicou o texto *Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*, em que expôs a ideia de uma destinação da espécie humana. Nesta obra, Kant acredita que “todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia desenvolver completamente e conforme um fim” (IDEE, p. 5); No entanto, estas disposições que são voltadas para o uso da razão, devem ser desenvolvidas plenamente apenas na espécie e não no indivíduo (IDEE, p. 5). Kant afirma isso, pois acredita que a razão, que diferencia o homem dos outros animais, não nasce pronta, não nasce acabada, mas ao contrário, necessita de ser desenvolvida para poder progredir, aos poucos, de um grau a outro de inteligência. Este desenvolvimento, que não pode ser alcançado pelo indivíduo, mas somente pela espécie, necessita de uma série de gerações para poder atingir sua esperada finalidade.

Para Kant, a natureza não atua sozinha e de maneira instintiva, mas,

necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, aos poucos, de um grau de inteligência a outro. Para isso um homem precisa ter uma vida desmesuradamente longa a fim de aprender a fazer uso pleno de todas as suas disposições naturais; ou, se a natureza lhe concedeu um curto tempo de vida, ela necessita 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. E este momento precisa ser, ao menos na ideia dos homens, o objetivo de seus esforços, pois, senão as disposições naturais em grande parte teriam de ser vistas como inúteis e sem finalidade (IDEE, p. 5-6).

Kant acredita que a razão, principal fator diferenciador entre o ser humano e os animais, precisa ser desenvolvida através da educação. Kant entende a educação

como um processo de desenvolvimento racional do ser humano. Porém, justamente por ser tarefa da educação desenvolver e educar a razão, ela, a educação, se torna uma das mais difíceis e complexas atividades humana, pois o ser humano, conforme Kant expressa no seu texto: *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento*, é um ser guiado inicialmente pela preguiça, covardia e comodidade, preferindo a heteronomia, ou seja, ser guiado por uma razão externa a sua, do que pela autonomia. Esta condição inicial ou natural do ser humano o coloca numa condição de minoridade que ele mesmo escolheu. É tarefa da educação ajudar a cada indivíduo sair deste estado e buscar a autonomia e o esclarecimento da razão. Ao realizar tal empresa, saída da minoridade, o indivíduo estaria cumprindo a destinação total da própria humanidade e não apenas a sua.

Desta forma, podemos afirmar com Pinheiro (2007, p. 38), que “ao buscar esse progresso, a educação procura as condições de uma passagem possível do homem à humanidade, do fato humano (fenômeno) à sua ideia”.

Esta ideia de progresso presente na educação, também permeia as ideias de história em Kant. Em *Ideia de uma história de um ponto de vista cosmopolita*, este filósofo defende a ideia de um progresso da espécie humana em direção ao melhor. É mister destacarmos que esta ideia de progresso da história só será possível por meio da educação, pois a educação é condição dessa capacidade de progresso. A educação faz isso, segundo Pinheiro (2007, p. 39), ao encaminhar o ser humano para a ideia do dever e da moralidade, ou seja, ao encaminhar o ser humano para a saída do estado de selvageria e anarquia, para entrar em uma sociedade de nações, em que reine a paz perpétua. Vejamos o que este autor nos diz:

A educação, tomando como norteador de sua atividade pedagógica o ideal da sociedade civil justa, está, ao mesmo tempo, oferecendo a cada indivíduo a possibilidade de pensar de maneira autônoma e livre. A formação do sujeito moral é a meta a ser atingida pela educação, ao mirar uma sociedade de nações, isto é, a formação moral do sujeito passa pela sua formação como cidadão do mundo. (PINHEIRO, 2007, p. 40).

2.2.1 Do animal ao racional

De uma maneira muito sintética podemos dizer que, para Kant, a educação é um processo que se estende ao longo da vida inteira e que busca a superação de um estado natural, inicial do ser humano, marcado pela heteronomia e a selvageria, para um estado de esclarecimento e autonomia da razão. Para atingir esta sua finalidade, o ser humano precisa desenvolver a razão, pois somente desta forma, gradualmente se afastará do seu estado nascente, portanto, selvagem. Além disso,

esta passagem da animalidade à humanidade requer que possamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, estabelecendo princípios bons, disciplinando nossas tentações, enfim, reconhecendo o primado da razão sobre o instinto. Ou seja, o homem necessita da consciência de sua capacidade de dar leis a si mesmo, pela autonomia e consciência da possibilidade de liberdade. O reconhecimento do papel superior da razão, em relação ao instinto, é resultado da oposição radical da cultura e da animalidade, a qual revela a submissão da selvageria à força da lei. Por meio da educação, o homem pode afastar-se de seu estado primitivo (PINHEIRO, 2007, p. 40-41).

Ao afirmar o primado da razão sobre o instinto, na espécie humana, Kant nos está dizendo que o instinto não pode ser determinante da existência das pessoas. E aqui está toda a diferença entre os homens e os animais, pois, enquanto estes agem apenas por instintos, já que tudo na natureza já está decidido, o homem necessita da razão para o estabelecimento de suas ações. Desta forma, vemos que os animais não necessitam aprender; já os homens necessitam aprender tudo, especialmente, precisam aprender a pensar, ou seja, a usar a razão. Parafraseando Rousseau:

[...] a natureza comanda todos os animais. A diferença é que a besta obedece. O homem por seu turno, apesar de sofrer a mesma ordem da natureza, pode escolher obedecer ou resistir. Isso significa afirmar que ao animal cabe o instinto e ao homem a cultura. A tarefa do homem é a de reivindicar o pensamento, o juízo, enquanto ao animal cabe apropriar-se do instinto (ROUSSEAU, p. 42).

Como vimos, o homem, pelo uso autônomo da razão, se afasta da animalidade. E isto é importante para Kant, pois o ser humano só conseguirá, de fato, desenvolver todas as suas disposições e alcançar tudo aquilo que ele de fato pode ser, se conseguir abandonar o seu estado de natureza. No estado de natureza

o ser humano se encontra muito perto dos animais, participando, em parte, da sua animalidade. Afastar-se deste estado é condição fundamental para que o esclarecimento seja possível. O ser humano precisa sair de seu estado natural, de menoridade o quanto antes. Neste aspecto Kant discorda de Rousseau¹¹. Sabemos que Kant recebeu muitas contribuições de Rousseau para pensar a educação. Inclusive, sabemos que Kant leu com muito gosto o *Emílio*, de Rousseau. Pelos limites deste trabalho não abordaremos estas influências, porém, creio ser importante, para elucidar o que estamos apresentando, mostrar o que Rousseau entendia por estado de natureza e qual foi a crítica que Kant lhe propôs.

Para Rousseau o homem em estado de natureza é bom, mas quem o corrompe é a sociedade, ao aniquilar a sua liberdade. Para concordarmos com esta afirmação, basta observarmos que Rousseau começa sua obra *O Contrato social* com a frase: "O homem nasceu livre e, todavia, em todo lugar encontra-se em cadeias" (2006, p. 10)¹². O ideal de humanidade é a humanidade primitiva. E é justamente esta que este autor propõe restaurar. O estado de natureza é perfeito. Nele não existem paixões, nem vícios, mas sim, encontram-se a paz, a felicidade e a liberdade.

Pensando nisso, em *Emílio*, obra romanceada em que Rousseau relata minuciosamente, passo a passo, a educação de um jovem fictício, cujo nome é Emílio, do nascimento até a idade de 25 anos. Rousseau propõe educar o Emílio, através de um preceptor ideal, não em sociedade, porque quem se entrega à influência desta se corrompe sempre mais. Desta forma, o melhor lugar, o lugar do Emílio, é no estado de natureza, onde vive livre dos vícios e dos males da sociedade; portanto, feliz¹³. Vejamos uma passagem do *Emílio*, que nos mostra a

¹¹ O filósofo Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, 1712 e faleceu em 1778. Entre suas obras destacam-se: *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, *Do contrato Social* e *Emílio ou da educação*. Seu pensamento pedagógico se tornou muito importante, principalmente na pedagogia contemporânea, e se encontra intimamente ligado com sua concepção política.

¹² Partindo desta discussão, da discussão sobre o constrangimento da liberdade humana, Rousseau, em *O Contrato Social*, se esforça para resolver este problema, assumindo o pressuposto que não é possível retornar ao estado de natureza. É preciso criar uma forma de associação que proteja as pessoas do uso da força. Longe de ser um pacto de submissão, o contrato social é um pacto de associação entre os homens. No estado civil, preconizado por Rousseau, o soberano é a vontade geral (ROUSSEAU, 2006, p. 161).

¹³ Aranha (2007, p. 178) nos lembra que "o projeto de uma educação conforme a natureza, entretanto, não significa retornar à vida selvagem ou primitiva, e sim, buscar a verdadeira natureza, que corresponde à vocação humana".

desconfiança de Rousseau na sociedade instituída. Ao entrar em contato com esta, a criança entra em contato com os vícios e a falsidade:

Se o homem é bom por natureza, segue-se que permanece assim enquanto nada de estranho o altere. [...] 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. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo, ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação” (ROUSSEAU, 1968, p. 80).

Podemos afirmar com Pinheiro (2007, p. 47-48) que, para Rousseau, a razão, verdadeiro poder de conhecimento e de dominação da natureza, constitui a fonte dos males do homem. Rousseau nos expõe que as paixões e vícios do ser humano surgem, na maioria das vezes, da sociedade, que o torna superficial, despojado de sua condição humana. O antídoto para estes males é o estado de natureza, onde o selvagem vive solitário e feliz, sem muitos contatos e, por sua vez, ao não entrar em contato com os demais, vive livre de conflitos ou guerras. Porém, ao não partilhar com outros seres humanos suas descobertas e seus pensamentos, o homem se mantém sempre em um estado de infância, não havendo nem educação e muito menos progresso. As gerações se multiplicariam partindo sempre do mesmo ponto.

Kant rejeita esta teoria ou mito do “bom selvagem” de Rousseau; prefere acreditar que o estado de natureza é um estado de guerra perpétua de todos contra todos, aproximando-se assim da situação descrita por Hobbes, pois a falta de leis deste estado natural provoca a batalha e a insegurança. Para Kant, somente com a imposição da lei e da disciplina que ensina a obediência será possível abandonarmos esse estado natural. Ao defender a necessidade de o ser humano abandonar este estado natural, de menoridade, o filósofo de Königsberg se afasta das teses que são favoráveis à situação do estado de natureza. Além disso, Kant acredita que a educação é um constante processo de progresso em direção ao melhor. Ficar imobilizado na esfera da animalidade é renunciar a essa condição de progresso que é própria de todos os seres humanos (PINHEIRO, 2007, p. 50-51).

Kant tem clareza que, se deixássemos o ser humano em estado de natureza, ele se tornaria um selvagem. Por isso, faz-se necessário, como veremos no capítulo 3, quando analisaremos a fundo a obra *Sobre a Pedagogia*, acostumar o ser humano desde muito cedo a se submeter aos preceitos da razão. Neste processo torna-se necessário o uso da disciplina e da coação, pois estas afastarão o ser

humano da selvageria e prepararão o terreno para a cultura. Em síntese, podemos afirmar que a disciplina constitui um momento fundamental da pedagogia kantiana, pois, sobre a disciplina se fundamenta e legitima todo o processo de educação, que visa desenvolver todas as disposições do ser humano, através do desenvolvimento de sua razão. Sem a disciplina o ser humano está fadado a permanecer em seu estado selvagem.

Facilmente podemos concluir que a educação é um problema difícil em Kant. Basta observarmos o que ele mesmo nos diz: “A educação é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. [...] Entre as descobertas humanas há duas difícilimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (PÄDAGOGIK, p. 20). A educação é tão difícil para Kant, porque ela, segundo Pinheiro (2007, p. 55), traz à tona a dualidade humana, ou seja, a sua divisão em ser de desejos e inclinações e ser racional. Esta dualidade precisa ser ultrapassada por uma ideia de educação que possa levar o indivíduo a ver-se como humanidade. A educação kantiana, ao contrário daquela de Rousseau, encontra na cultura, na vida em sociedade, o desenvolvimento integral do homem e de suas disposições racionais. A liberdade moral é encontrada no cerne da sociedade, não havendo necessidade alguma de voltar para um estado primitivo. A coação das leis sociais representa o caminho para a liberdade moral. E a educação participa ativamente desse processo de progredir em direção à liberdade, visto que a educação tem na disciplina seu fundamento básico. A educação, ao desenvolver todas as disposições do homem, principalmente o bom uso da razão, estará contribuindo ativamente para libertar os homens do seu estado de menoridade.

Até aqui já conseguimos perceber que, para Kant, o homem só poderá tornar-se verdadeiramente *homem* através da educação. Ela lhe permitirá, por meio do desenvolvimento da razão, civilizar-se e moralizar-se. Vimos também que a razão necessita de ser educada para poder atingir a destinação última do homem. Caberá ao próprio homem esta difícil tarefa de educar seus semelhantes. Em *Ideia de uma história do ponto de vista Cosmopolita*, Kant nos lembra que “o homem é um animal que, quando vive entre outros de sua espécie, tem necessidade de um senhor” (IDEE, p. 11). Neste mesmo texto este filósofo nos questiona: Mas de onde vamos tirar esse senhor? Ele próprio responde: “De nenhum outro lugar senão da espécie humana. Mas este é também um animal que tem necessidade de um senhor.” Ou seja, vemos aqui um círculo lógico, onde o próprio mestre, sendo homem, também

necessita ser educado para poder educar os outros. Isto parece ser um problema muito sério para Kant, pois o mestre necessita ser bem educado, pois um mestre mal educado formará, por sua vez, pessoas mal preparadas que terão a responsabilidade de formar outras gerações. Por fim, vimos que somente a educação proporciona o pleno desenvolvimento do homem e da humanidade, podendo elevá-lo de sua condição natural de pura instintividade à humanidade.

2.3 O ideal de formação do iluminismo

O século XVIII, conhecido como o século das luzes, viu a proliferação das mais variadas reflexões sobre educação. O estudo sistemático, em nível teórico e prático, dos problemas ligados à educação tingiu este século das luzes de cores emancipáveis. Entre os expoentes do pensamento pedagógico desse período, podemos citar: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Johann Friedrich Herbart.

Uma característica marcante desse século, já em plena Idade Moderna, foi ter posto no centro o ser humano, enquanto ente individual, em forte oposição à Idade Média, considerada como o período das trevas. Época em que a autoridade e a obediência se tornaram regras contra a liberdade e o uso da razão e do entendimento. O século das luzes, segundo Cury (p. 9), consagrou os direitos civis: a liberdade, a propriedade, a privacidade e, principalmente, a igualdade, que impede a discriminação. A sociedade moderna teve confiança que as luzes da razão viriam acender-se em cada indivíduo, a fim de que este pudesse usufruir da igualdade de oportunidades e colher os frutos do mérito alcançado.

O iluminismo ou filosofia das luzes constitui um pensamento gestado na Europa, especialmente na França do século XVIII, que pode ser definido como uma linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a crítica e o guia da razão a todos os campos da experiência humana. Possui-se uma confiança decidida na racionalidade humana e defende-se um uso crítico da razão, voltado para a libertação dos dogmas metafísicos, dos preceitos morais e das superstições religiosas. Via na tradição uma força hostil que mantêm crenças e preconceitos, por isso, coloca não mais na tradição e sim, na razão a fonte da verdade (ZATTI, p. 19).

Segundo Zatti (p. 19), a filosofia iluminista desse período era otimista por acreditar no progresso por meio do uso crítico e construtivo da razão. Porém, esta razão não era mais um conjunto de ideias inatas, dadas anteriormente à experiência, muito menos uma razão que apontava para as essências, mas sim, uma razão que, partindo da experiência e em constante contato com esta, procurava as leis do seu funcionamento e as submetia à prova. Em síntese, como nos faz ver este autor, os iluministas propunham a razão como uma espécie de tribunal. Este tribunal da razão destruiria toda forma de conhecimento sem credenciais. Desta forma, o homem, contrariando a tradição e a religião, deveria ousar pensar por si mesmo e não aceitar nada exceto o que se distingue a partir da razão e da experiência.

Além disso, para estes iluministas,

o princípio da imanência estava tanto na natureza quanto no conhecimento. A natureza e o espírito eram concebidos como plenamente acessíveis, não como algo obscuro e misterioso. Dessa forma, o conhecimento físico era concebido com uma potência quase ilimitada. Para tais filósofos, o homem não se reduzia à razão, mas tudo poderia ser investigado por meio dela: princípios do conhecimento, ética, instituições políticas, sistemas filosóficos, crenças religiosas, etc. Para eles, o pleno exercício da razão autoresponsável produzia a maior clareza possível sobre sua própria natureza e seu significado. O exercício da razão desacorrentada desmascarava o erro, libertava a dignidade da natureza humana. O resultado seria o progresso tanto do conhecimento quanto dos costumes, a construção de uma humanidade esclarecida que se construía rumo a um progresso certo em todos os campos da vida, garantido pela positividade, pela exatidão das ciências (ZATTI, p. 19).

Kant foi um dos principais filósofos do iluminismo, mas, da mesma forma que Rousseau, defendeu um iluminismo que combateu os iluministas. Realizou uma correção fundamental no iluminismo, ao não reduzi-lo a seu aspecto científico-instrumental.

Na *Crítica da Razão Pura* Kant demonstrou que a metafísica, ao contrário da matemática e da física, jamais poderá ser ciência, pois a razão teórica fica limitada ao âmbito dos fenômenos, da experiência, ou seja, o conhecimento humano se limita ao mundo sensível. Todavia, se a metafísica não pode ser ciência, ela nasce da necessidade de o homem pensar o incondicionado, o absoluto. Ao mostrar que os temas da metafísica tradicional não podem ser conhecidos, mas podem e devem ser pensados, Kant, na *Crítica da Razão Pura*, nos mostrou que a razão humana não se reduz ao conhecimento, mas sim, encontra plenitude no pensamento. Desta forma, nos lembrou que os avanços científicos e tecnológicos, no campo

especulativo, não estão diretamente ligados com o esclarecimento humano e o progresso em direção a uma sociedade humana melhor.

Em síntese, podemos afirmar com Zatti (p. 20) que, para Kant, a liberdade e a realização do bem não dependem do mundo sensível, mas sim, são construções do próprio ser humano. O que o ser humano é ou o que ele se pode tornar moralmente, bom ou mau, depende do que ele mesmo fez ou não fez por si mesmo.

Em 1784, Kant publicou, no Mensário Berlinense - um jornal da Alemanha que se tornou importante para o desenvolvimento da Aufklärung (“esclarecimento”, “iluminismo”), - um artigo intitulado *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (“Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?”). Neste pequeno artigo, Kant afirma que a Aufklärung “é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio responsável” (p. 63)¹⁴. Por menoridade entende-se “a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (p. 63). Neste sentido, a menoridade representa um estado de heteronomia que se constitui na incapacidade de fazer uso do entendimento sem a direção de outro. Esse caminho novo, do esclarecimento, é expresso no lema da ilustração, Sapere aude! (“Tenha coragem de usar seu próprio entendimento!”).

É mister destacarmos que, em Kant,

o esclarecimento significava mais que conhecer simplesmente, acima de tudo – significava a realização de uma filosofia prática, que busca a moralização da ação humana por meio de um processo racional. O lema *sapere aude* (ouse pensar), que empresta de Horácio, referia-se à razão em seu sentido mais amplo, não exclusivamente à razão científica. O processo de esclarecimento dizia respeito principalmente ao mundo prático humano e não apenas ao teórico (ZATTI, p. 21).

Por isso, Kant aposta no esclarecimento, movimento de que todos devem participar para retirar a humanidade da posição atual de menoridade. O ser humano, para Kant, encontra-se nesta situação de heteronomia por não querer usar o seu entendimento, por comodidade, covardia e preguiça, optando por ser guiado por tutores que ditam o que deve ser feito, em vez de autonomamente guiar a sua vida.

Assim, cada um deve assumir a responsabilidade de buscar sair da menoridade e alcançar a maioridade. Esta é um tarefa pessoal e indelegável. Porém, grande parte dos homens continuam de bom grado menores durante toda a

¹⁴ As páginas citadas desta forma (p.), na seção 2.2, referem-se à obra *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (“Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?”), de Immanuel Kant.

vida, já que “é tão cômodo ser menor” (p. 64). Ou seja, se há um livro que pensa por mim, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que prescreve a minha dieta, então, não tenho necessidade de empenhar-me por conta própria. Se eu posso pagar, por que teria necessidade de pensar? Os outros se encarregarão, em meu lugar, de pensar e decidir por mim.

Mas toda esta preguiça e covardia favorecem o surgimento de tutores, pessoas que assumem o poder de decidir no lugar das outras. Estes tutores se encarregarão de cuidar para que a maioria da humanidade não alcance a maioridade, mostrando que os perigos os ameaçam se buscarem andar sozinhos. Estes tutores

depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranqüilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostraram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (p. 64).

Kant alertava que este perigo não é tão grande, pois as pessoas aprenderiam a andar, depois de algumas quedas. Porém, “é difícil para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza” (p. 64), criando amor a ela. Poucas são as pessoas que conseguiram, particularmente, emergir da menoridade para a maioridade. Mais fácil será um público, se tiver liberdade, esclarecer-se a si mesmo. Pois

encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo (p. 65).

Todavia, Kant vê como problemática a ideia de uma autonomia da razão restrita ao indivíduo em particular. Isso porque, segundo Pagni (2007, p. 169), se o Aufklärung ocorresse bruscamente, o seu resultado seria uma revolta contra os tutores e o despotismo pessoal, isto é, uma revolta que não contribuiria em nada com a verdadeira reforma do modo de pensar, gerando apenas mais e novos preconceitos. Esse seria, para esse filósofo, o problema maior da ênfase no Aufklärung quando entendido apenas como tendo por pressuposto a liberdade do homem empírico e individual. Desta forma, o Aufklärung deveria acontecer como uma reforma profunda no modo de pensar e ser empregado ao espírito de um povo

e a sua moralização. Assim, tornar-se-ia num passo mais seguro no caminho da humanidade do que aquele.

Para que este esclarecimento aconteça, nada mais se exige a não ser a liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões. Por uso público da razão, entende-se “aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (p. 66). Ou seja, Kant acreditava que em toda a parte havia limitação da liberdade, que impediria o esclarecimento: o oficial dizia para não pensar, mas exercitar; o financista, para não pensar, mas pagar; o sacerdote, para não raciocinar, mas crer. Desta forma só o uso público da razão poderia levar ao esclarecimento. Assim, defende Kant, em vez de seguir heteronomamente uma razão exterior, identificando-nos cegamente com um líder religioso ou político, temos de pensar para adquirir um entendimento próprio, e depois expor publicamente nossas ideias, fazendo uso autônomo da razão.

Já o uso privado da razão “é aquele em que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado” (p. 66). Este uso privado, como nos faz ver Pagni (2007, p. 170), é uma exigência de algumas profissões que se exercem no interesse da comunidade, tem finalidade pública e deve ser contido para que esta não seja destruída. Neste caso deve-se obedecer acima de tudo, o que não impede de raciocinar. Porém, na medida em que pessoas, com tais profissões, fazem parte de uma comunidade mais ampla, na qualidade de sábios que se dirigem ao mundo, podem, também, raciocinar livremente, difundindo suas ideias sobre qualquer questão.

Podemos exemplificar o problema da contradição entre liberdade do homem de fazer uso de sua própria razão e a obediência às regras e princípios instituídos, do seguinte modo: O professor pode dirigir-se livremente aos seus pares em revistas, jornais, congressos, para criticar publicamente a tradição pedagógica, os conteúdos programáticos, a leis da educação, a própria instituição em que trabalha, mas no exercício do seu ofício, deverá obedecer a esta mesma tradição, às leis do país, educando os alunos de acordo com os conteúdos e as regras que a instituição na qual trabalha exige dele.

Desta forma, segundo Pagni (2007, p. 170), Kant apresenta uma solução para o problema dos limites da liberdade pressuposta pelo Aufklärung: a de que a liberdade do uso da razão é condição para o desenvolvimento da espécie humana e um direito de todo ser humano como cidadão. Através do uso privado da razão, o

ser humano deve respeitar as leis do Estado e da religião, mas pelo uso público de sua razão, pode questioná-los, propondo mudanças. Raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre qualquer coisa que quiserdes, mas obedecei! – este é o lema a partir do qual Kant dá um novo sentido à Aufklärung, base da disposição para a liberdade, própria à natureza humana e ideal de perfeição humana que conduzirá a humanidade à sua dignidade.

Zatti nos faz ver que Kant estava consciente que os mecanismos institucionais e sociais não possuem legitimidade para anular a liberdade de cada um fazer uso público da razão, o que é necessário para o esclarecimento e a autonomia. Além disso, Kant

definiu o iluminismo de uma forma conseqüente, como um “vir-a-ser” e não como um estágio definitivo a ser atingido. Um “vir-a-ser” que desafiava o homem a pensar por conta própria, sem apego a ideologias, dogmas e ilusões. Tal postura seria imprescindível em sociedades democráticas que pressupõem a possibilidade de cada cidadão deliberar com liberdade e autonomia (ZATTI, p. 22)

Outrossim, Kant defende que o aspecto principal do esclarecimento é a saída do homem de seu estado autoimposto de menoridade para a autonomia. Isto se dá através da educação, pois só ela pode proporcionar o pleno desenvolvimento da espécie humana. Porém, como nos faz ver Jung (2008, p. 54), a conquista da maioridade constitui um processo interminável, na medida em que nem a escola nem a vida podem completá-la em definitivo, ou seja, a educação para a autonomia é um processo formativo que se estende por toda a vida. Por fim, a capacidade de pensar autonomamente, portanto, sem a direção de outros, é condição, também, para a moralidade. Desta forma em vez de reproduzir os males do mundo, o ser humano deve tornar-se capaz do bem por poder idealizar “um mundo ao qual cada um possa dar seu assentimento como um mundo autonomamente desejável por qualquer um” (ROHDEN, 2000, p. 185).

3 SOBRE A PEDAGOGIA

Neste capítulo buscaremos abordar a concepção de educação de Kant e sua doutrina da educação, presentes na obra *Sobre a Pedagogia*. Partiremos do pressuposto de que a obra ora mencionada esteja dividida em duas partes: concepção (educação) e doutrina (pedagogia) da educação. Do início da obra até o Tratado, na página 34, nosso autor faz uma análise sobre a educação. Em uma palavra, Kant faz uma filosofia da educação, apresentando os fundamentos daquilo que é o homem e o que é a sua tarefa no mundo. Após Kant apresentar sua concepção de educação, ele busca mostrar, através da sua pedagogia, a efetivação das suas ideias. Em síntese, é tarefa da pedagogia (segunda parte) buscar a realização dos ideais apresentados pela filosofia da educação (primeira parte).

Para continuidade do nosso trabalho torna-se mister fazermos uma delimitação entre os conceitos de educação e pedagogia. Por educação entende-se a formação ampla do ser humano, sendo sinônima de humanização. Ao direcionarmos a educação, organizando seus processos e formando um discurso acerca da formação humana, surge a pedagogia. A pedagogia é um modo de sistematização dos saberes que compõem um projeto de formação humana ou de educação. (cf. Casagrande, 2009, p. 155).

3.1 A Concepção de educação em Kant

Kant inicia as suas aulas sobre a pedagogia afirmando: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (p. 11)¹⁵. Vemos assim, que a educação é um fenômeno cultural e, portanto, não natural. A educação é tão importante para Kant que chega a acreditar que, sem ela, o ser humano permaneceria selvagem. Segundo ele, a educação está dividida, primeiramente, em duas partes: cuidado e

¹⁵ As páginas citadas desta forma (p.), neste capítulo 3, referem-se à obra *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant.

formação, sendo que a formação se divide em disciplina e instrução¹⁶. Isto Kant nos diz muito bem: “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação e o trato), a disciplina e a instrução como formação” (p. 11)¹⁷.

Os cuidados Kant os entende simplesmente como “as preocupações que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (p. 11). O cuidado é uma necessidade estritamente humana, já que “os animais, logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudiquem a si mesmos” (p. 11) Em outras palavras, “os animais não precisam ser cuidados; no máximo, precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requerem nutrição, mas não carecem de cuidados” (p. 11).

É importante ressaltarmos que “o homem tem necessidade de cuidados e de formação” (p. 14). O cuidado é a primeira fase da educação da criança; faz parte do seu desenvolvimento natural e refere-se aos cuidados que devem ser dados aos recém-nascidos, como por exemplo, alimentação, higiene e amor. Já a segunda fase da educação engloba a formação, que abrange a disciplina e a instrução. É a parte mais intensa do processo formativo kantiano, pois, além da disciplina e instrução, também inclui a moralização, fim de toda a educação.

A disciplina é vista por Kant como algo muito importante, ao passo que a falta dela constitui um prejuízo certo, pois o “estágio” seguinte, o da instrução, depende diretamente do bom êxito da disciplina, responsável por tirar o ser humano da animalidade e elevá-lo a humanidade. A disciplina “refere-se ao processo de transformação do lado selvagem (do animal) em humano, conduzindo a criança a fazer uso de sua razão, conquistar autocontrole e seguir as normas sociais que considere justificadas e necessárias” (FREITAG, 1994, p. 20).

A disciplina, como vimos, “transforma a animalidade em humanidade” (p. 12). Além disso, ela “impede que o homem se desvie do seu destino, se desvie da humanidade, através das suas inclinações animais” (p. 12). Para Kant, ela é puramente negativa, pois trata de tirar do homem a sua selvageria, e assim “submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das

¹⁶ Sem síntese, por educação Kant entende um processo dividido em cuidado e formação que se estende desde o nascimento até o fim da vida do ser humano. O fim último da educação é a formação moral.

¹⁷ Freitag nos lembra que Kant, da mesma forma que Rousseau, acredita na diferenciação das práticas pedagógicas de acordo com a idade dos educandos. “Por isso distingue os processos educativos em *Wartung*, *Disziplin*, *Unterweisung* und *Bildung*” (1994, p. 20).

próprias leis” (p. 13). A instrução, ao contrário da disciplina, é a parte positiva da educação.

Interessa-nos perceber que o homem, para Kant, encontra-se dividido em dois âmbitos: o sensível e o inteligível. O primeiro diz da sua condição animal, do seu estado de natureza, onde se encontra movido pelos desejos e paixões; o segundo diz respeito às suas aspirações mais profundas, que o impulsionam para sair do seu estado nascente bruto, em busca de um ideal de perfeição, ideal que orienta em direção do cumprimento de sua total destinação.

A partir desta concepção kantiana de homem, entendemos melhor a importância da disciplina e da educação para o nosso filósofo. É a educação que unifica os âmbitos do sensível e do inteligível no homem, (esforço-me para ver o homem como um todo integrado em Kant, e não, dualista) e encaminhá-lo a ver-se como humanidade, mas como já apontamos, cabe à disciplina arrancar o ser humano da animalidade e elevá-lo à humanidade. Em uma palavra, o homem em seu estado nascente é bruto, selvagem e precisa ser trabalhado, esculpido pela educação para que a humanidade já presente nele possa sobrepor-se aos seus instintos animais. Kant também nos alerta, que disciplina não é escravização, pois é importante “não tratar as crianças como escravos, mas sim, que faça com que elas sintam sempre a sua liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais” (p. 50).

Para Kant a ênfase nos primeiros anos da educação da criança deve ser a disciplina, pois a criança deve habituar-se com a ordem, as leis e o cumprimento delas:

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

Kant vê como indispensável a disciplina para as crianças e acredita que este é um estágio muito importante que não deve ser negligenciado na educação, pois esse negligenciar levaria a problemas futuros irremediáveis, já que é muito difícil mudar o ser humano mal-encaminhado. Segundo nosso autor, é preferível falharmos na instrução que mais tarde pode ser recuperada, do que na disciplina que é muito difícil corrigir posteriormente.

A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina (p. 16).

Concorda com nossa leitura Freitag, ao afirmar:

ao contrário de Rousseau, Kant insiste na necessidade da disciplina como um pré-requisito para futuros processos de instrução (Unterweisung) e de formação cultural (Bildung), que constituem a via de acesso do educando à autonomia e à integralidade moral (1994, p. 20).

Em síntese, podemos afirmar que a disciplina possui uma função intermediadora entre cuidado e instrução. Ela deve evitar o desenvolvimento de maus hábitos, das paixões e inclinações naturais que venham, futuramente, prejudicar a formação do pensar. Em uma palavra, ela controla a tendência animal e selvagem do ser humano de impedir no desenvolvimento do agir moral.

Jung (2008, p. 20) nos lembra que depois de disciplinado, para não seguir todos os seus caprichos e habituado às regras, também se tornará mais fácil a educação para a lei que se encontra dentro de todo ser humano. Desta mesma forma, a coação dos deveres e a severidade das ordens servem para formar um caráter na criança, indicando a importância do respeito à lei. Em um primeiro momento, essa coação é exterior à criança, e se apresenta sob a forma de uma aceitação passiva. Em seguida, através do trabalho da educação, passa a ser uma coação interior, ou seja, transformar a natureza em uma consciência pura, orientada para a ação por dever, ou, o agir moral. Em outros termos, o árduo trabalho da educação consiste em transformar a coação externa em liberdade e autonomia (PINHEIRO, 2007, p. 30).

A educação é uma necessidade estritamente humana. Para Kant, ela é um processo que deve levar o homem a superar o seu estado inicial, de natureza selvagem, para um estado de humanidade, de esclarecimento, onde a razão seja a lei. A educação possibilita a passagem do instinto animal à razão.

E, para Kant, é justamente esta: “a razão” que diferencia o ser humano dos animais. Nos animais existe uma razão exterior que assume antecipadamente todos os cuidados necessários por eles. Já o ser humano é dotado de razão, o que lhe permite afastar-se dos instintos. Assim o homem vê-se obrigado a “formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (p. 12) por meio de sua razão. Desta forma “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas

próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade¹⁸” (p. 12). Por isso “uma geração educa a outra” (p. 12).

Kant mostra que existe uma diferença fundamental entre os animais e o homem: enquanto os primeiros agem por instinto, os homens agem, são guiados, pela razão. Por isso, a educação é tão importante para ele (e para todos os educadores). Só ela pode elevar o homem, através do desenvolvimento da razão, da brutalidade animal para a humanidade.

O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos (p. 15).

O homem só se torna homem por meio da educação; ele é o que a educação dele faz. Vemos assim a importância da educação e também dos educadores, pois, um educador mal formado formará pessoas também despreparadas, criando um círculo vicioso e impedindo os seres humanos de alcançarem a sua verdadeira destinação.

Kant demonstra clareza quando assevera que “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (p. 16). E é somente ela que pode encaminhar o ser humano até a felicidade e a moralização.

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

Outrossim, as novas gerações devem ser ensinadas segundo um estado melhor, que deva ser realizado no futuro. O filósofo espera que a educação se torne sempre melhor e que cada nova geração dê passos em direção do aperfeiçoamento da humanidade.

Para que de fato o ser humano dê passos e caminhe para sair do seu estado nascente, bruto e animal, o ser humano precisa “formar por si mesmo” a sua conduta e avançar em direção ao estado de perfeição da natureza humana. Para

¹⁸ Kant acredita, aqui, que no ser humano existem disposições naturais, indeterminadas, portanto, não como instintos, mas como germes a serem desenvolvidos pelo próprio ser humano. O desenvolvimento destas disposições tende para a diversidade e para a heterogeneidade. Estas disposições podem ser entendidas, em Kant, como potencialidades e capacidades que o homem dispõe, mas, em última análise, precisam ser construídas, desenvolvidas pelo próprio homem.

conseguir fazer isso, o homem precisa primeiro desenvolver a sua razão, para dela extrair todas as qualidades da espécie humana e caminhar em direção à perfeição da natureza humana.

Kant afirma, ainda, existir no ser humano uma espécie de germens, ou disposições para o bem, e que é preciso desenvolvê-los adequadamente para desenvolver a humanidade e atingir a inteira destinação da espécie humana¹⁹.

Há muitos germens na humanidade e cabe a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germens e fazer com que o homem atinja a sua destinação (p. 18).

Giolo, ao estudar Kant, nos lembra que para este autor “a espécie é um conjunto fechado de possibilidades, um *script* completo, constituindo a programação natural de cada ser” (2003, p. 140). Nos animais, este *script* está definido *a priori*, inscrito e descrito na bagagem instintiva de cada ser. Desta forma, conclui o autor, tudo está dado desde o início e não cabe mais nada ao animal a não ser processar a vida conforme os instintos. Em síntese, nos animais não existe liberdade.

No homem, este script de que fala Giolo, também parece estar definido *a priori* através de uma dádiva recebida da Providência, “não escrito na bagagem instintiva, mas apenas criptografado na mente de cada indivíduo, permanecendo, assim, como o grande segredo da perfeição da natureza humana” (GIOLO, 2003, p. 140). Kant nos lembra ainda que estas disposições, de certa forma, permanecem escondidas no homem e que é preciso descobri-las e persegui-las para chegarmos, no futuro, à felicidade da espécie humana.

O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem. A Providência não as colocou nele prontas. São simples disposições, sem a marca distinta da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem (p. 19-20).

Isto que Giolo chama de *script* e Kant de destinação, projeto ou, ainda, ideia, “não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (p. 17). “Descobrir o segredo desta ideia, tirá-la da esfera do ideal (do a

¹⁹ Como mencionamos acima, Kant acredita que no ser humano só existam disposições para o bem, portanto, cabe nos perguntarmos: e de onde vem o mal? O mal não é algo próprio do homem, mas algo que surge do não cumprimento das boas disposições nele depositadas. Por fim, cabe diferenciar, para melhor entendermos as reflexões que se seguirão neste trabalho, que o homem é bom segundo o seu caráter inteligível (numérico), e mau segundo o seu caráter sensível (fenomênico). É sobre esta última parte que a educação kantiana deverá atuar.

priori, do transcendente, do eterno) e inseri-la na ordem da experiência, do tempo, do mundo é obra da razão e da educação” (GIOLO, 2003, p. 140).

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

Kant tem clareza de que esta finalidade não pode ser atingida pelo homem individual, singular, mas somente pela espécie humana que deve, progressivamente, de geração em geração, avançar para a destinação da espécie. Em outros termos,

a educação é uma arte, cuja prática precisa ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (p. 19).

A esta educação que precisa avançar, progredir gradativamente de geração em geração, Kant chama de arte. Além disso, ela, a educação, “é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (p. 20), pois “entre as descobertas humanas há duas difícilimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (p. 20). Esta arte de educar, responsável por desenvolver as disposições naturais do ser humano, para Kant está dividida em: mecânica e raciocinada. A educação é mecânica quando “aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem” (p. 21). É arte raciocinada quando “desenvolve a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (p. 21).

Defende, ainda, nosso filósofo que este princípio da educação raciocinada deveria ser um princípio muito presente a todos àqueles que se dedicam à arte de educar. Eis como no-lo formula:

Um princípio da pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: 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 ideia de humanidade e da sua inteira destinação (p. 22).

Lembra-nos, também, que as pessoas particulares devem estar atentas à finalidade da natureza, mas também devem, sobretudo, cuidar do desenvolvimento da humanidade, fazendo com que ela se torne mais hábil, mais esclarecida e mais

moralizada, possibilitando, assim, que as gerações futuras atinjam um grau cultural mais elevado do que as anteriores (p. 25).

Por isso Kant defende que a direção das escolas deveria depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas, pois, para ele, toda a cultura começa pelas pessoas privadas, e só depois e a partir dessas pessoas, é que se difundem aos outros (p. 24-25). Só assim chegaremos, aos poucos, ao esclarecimento e a natureza humana se aproximará de seu fim.

Não podemos esquecer, como vimos no capítulo 2, que Kant acredita ser possível a saída do homem de seu estado de minoridade, pois, apesar da comodidade, preguiça e covardia que mantém os homens neste estado, sempre surgirão algumas pessoas capazes de pensamento próprio, as quais, após abandonarem este estado de minoridade, difundirão em seu entorno o espírito livre e a vocação, de cada homem, de ousar pensar por si mesmo.

Como vimos, até aqui, a educação abrange os cuidados e a formação. Esta última se divide em: a) disciplina, que se constitui na parte negativa da educação, pois visa impedir que a animalidade, presente no homem, prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Em uma palavra, a disciplina deve domar a selvageria que há em cada ser humano. b) Instrução ou cultura (também chamada por Kant educação prática ou moral) tem caráter positivo, pois tem a função de conduzir a pessoa na direção do que é ensinado. “Diferentemente da disciplina que impede os defeitos, a instrução potencializa, aprimora, acrescenta algo ao indivíduo e à sociedade que é sempre um passo a mais em direção à sua destinação” (GIOLO, 2003, p. 141).

Podemos concordar com Jung (2008, p. 23) que a disciplina prepara o terreno para a parte positiva da educação que é a instrução ou a cultura. Esta, a instrução, para ser bem sucedida, necessita do cuidado e da disciplina enquanto estágios anteriores. Outrossim, a instrução não é aniquilamento ou destruição de “falhas”, mas construção de novas habilidades. É tudo aquilo que se acrescenta ao ser humano para que se torne sempre melhor, cresça moralmente e amadureça internamente; afinal, convém ensinar às crianças a lei que têm dentro de si.

Para Freitag (1994, p. 20) “a instrução (Unterweisung) constitui o que hoje chamaríamos de processos de socialização primária e secundária, através dos quais a criança adquire as técnicas e práticas que a habilitam a mover-se em um determinado contexto histórico e social, no qual se encontra inserida”.

A instrução, em Kant, assume três funções básicas no homem, a saber:

- a) Torná-lo culto. Por cultura entende-se “a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos” (p. 26). Kant nos fala de habilidades úteis em todos os casos, como ler e escrever, e de outras que são boas em relação a certos fins, como a música, que torna benquista a pessoa que domina esta técnica.
- b) Torná-lo prudente²⁰, ou seja, a educação deve ajudar o homem a “permanecer em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência” (p. 26). O homem prudente é o homem modelo de sociedade. Ele, na relação com os outros, para a busca de seus fins, é cortês, gentil e prudente.
- c) Torná-lo moral, ou seja, o homem deve ser capaz de escolher apenas os bons fins. “São bons os fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (p. 26)²¹.

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

Kant nos lembra que uma pessoa pode ser treinada, disciplinada, instruída, mecanicamente, ou ser de fato ilustrada. Da mesma forma que os cães e os cavalos, os seres humanos também podem ser treinados; entretanto, não basta treinar as crianças, pois é fundamental que elas aprendam a pensar (p. 27).

Dessa forma, vemos que, para Kant, de todos os objetivos da educação, o último, tornar o homem moral, é o mais significativo, pois

um dos maiores problemas da educação é o poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade [...] É preciso

²⁰ A prudência, Para Jung (2008, p. 23) “é a faculdade de dispor das habilidades de um modo socialmente efetivo para alcançar os próprios objetivos. A pessoa hábil também é eficaz no alcance de seus objetivos, porém, faltam-lhe os tipos específicos de habilidades de interação que é próprio da pessoa prudente. A prudência consiste na arte de ativar nossas habilidades em um modo social efetivo, isto é, de como os seres humanos podem ser usados para o propósito de alguém”.

²¹ Freitag (1994, p. 22) nos lembra que “a realização de um ideal pedagógico comprometido com a ideia da perfectibilidade da humanidade, assegurada pela ação do cidadão racional e autônomo, exige a consideração dessas práticas pedagógicas, respeitando-se as idades adequadas do educando. Essa realização tem, contudo, outro pressuposto: a formação do educador”.

habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade [...] É necessário, que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (p. 32-33).

Aqui Kant está preocupado em mostrar que pouco adianta a educação conseguir transformar o homem em um ser culto e prudente, se ele não estiver disposto a conduzir sua vida e usar sua liberdade para os bons fins. Falha é a educação que não consegue formar o ser moral. Lembra-nos, ainda, que a educação moral, há dois séculos, e, podemos dizer, ainda hoje, é descuidada na educação. Diz-nos Kant: “Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade” (p. 28). Em suma, cabe à escola e à educação formar o homem como ser moral.

A formação moral, enquanto fundada sobre princípios que o próprio homem deve reconhecer, é a última etapa de todo o processo formativo kantiano. Porém, deve ser praticada desde o princípio, junto com a educação física (posteriormente analisaremos e diferenciaremos educação física de educação prática ou moral), pois, de modo contrário, surgiriam muitos defeitos, que poderiam tornar vãos todos os esforços da arte educativa (p. 35-36).

Para que esta educação moral possa acontecer, Kant nos apresenta algumas regras (p. 33-34): [1] É necessário dar liberdade à criança desde muito cedo, salvo quando pode fazer mal a si mesma²² ou impedir a liberdade dos outros²³. [2] Deve-se mostrar que a criança pode conseguir seus propósitos, desde que permita aos demais conseguir seus propósitos também. [3] É preciso mostrar que o constrangimento, que é imposto ao educando, tem por finalidade ensiná-lo a usar bem a sua liberdade e um dia ser livre, dispensando os cuidados dos outros.

A educação moral não é apenas o fim de todo processo de educação. Ela se constitui o fim de toda a humanidade. Em uma palavra, todos devem buscar o reino dos fins, que é a moralização. Desta forma a humanidade estaria caminhando em direção de um estado cosmopolita universal e construindo a paz perpétua. Abordaremos mais sobre esta questão no capítulo 4 quando aprofundaremos a obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

²² “Por exemplo, se pega uma faca afiada” (p. 33).

²³ “Como no caso de gritar ou manifestar a sua alegria alto demais, incomodando os outros” (p. 33).

Assim, chegamos ao fim do processo educativo kantiano que é a vida em sociedade. Esta será sempre melhor, quanto maior for a maturidade moral de cada indivíduo. Isso não nos é dado pronto, de forma acabada, mas deve ser tirado de dentro da pessoa, pois, tem por fundamento a razão, que precisa ser desenvolvida. Este desenvolvimento deve iniciar na infância com o cuidado, depois, disciplina na adolescência e início da juventude, e, por fim, torna-se viável a instrução/esclarecimento na juventude e na vida adulta, quando a moralidade encontra terreno preparado para lançar raízes profundas (JUNG, p. 29).

Por fim, nesta primeira parte da obra *Sobre a Pedagogia*, defende ainda, que uma boa educação é a fonte de todo o bem no mundo e que ela deve desenvolver, sempre mais, os germens depositados em cada homem. Como vemos, nosso autor acredita que no ser humano só existam germens para o bem, portanto, na natureza humana não existe nenhum princípio do mal. A causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. Sintetizando, o ser humano não é mau, torna-se mau quando não se submete a normas (p. 23).

Voltaremos a abordar, no capítulo 4, este tema da educação moral ou prática.

3.2 Doutrina da Educação em Kant

Como já acenávamos, no início desta sessão, Kant divide a obra *Sobre a Pedagogia* em concepção de educação (primeira parte) e doutrina da educação (segunda parte). A primeira, já trabalhada, vai do início da obra até o Tratado, e nosso autor faz uma filosofia da educação. Já, na segunda, nosso autor aplica à educação estes conceitos de ora em diante refletidos. Interessa-nos, agora, analisar a segunda parte, a sua doutrina da educação.

Kant divide sua pedagogia, ou doutrina da educação, em: educação física (que é negativa) e educação prática (que é positiva). A primeira diz respeito aos cuidados físicos (corporal/material). Já a segunda, a educação prática ou moral, se refere à construção do ser humano e de sua cultura, para que ele possa viver como um ser livre.

Vejamos como Kant apresenta estes dois grandes momentos:

A pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em física e prática. A educação física é aquela que o homem tem em comum com os outros animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral (denomina-se prático tudo o que se refere á liberdade) é aquela que diz respeito á construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, construir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (p. 34-35).

Em síntese, para Kant, o homem difere dos animais. Estes agem instintivamente, pois tudo, neles, já está estabelecido pela natureza. O homem, pelo contrário, deve bastar-se a si mesmo e estabelecer por si mesmo a finalidade da sua existência. Por isso, nós, seres humanos, precisamos de nossa razão autônoma. Precisamos desenvolvê-la sempre mais. Porém, como não conseguimos desenvolver-nos sozinhos, precisamos do auxílio de outros seres humanos, em um estágio de desenvolvimento superior ao nosso, para nos ajudar neste processo.

3.2.1 Educação Física

Como acenávamos acima, Kant entende que a ciência da educação pode ser dividida em Física e em Prática (Moral). Interessa-nos olhar, agora, o que se refere à Educação Física. Ela se relaciona com o primeiro estágio ou fase da educação, a do cuidado, que já abordamos, e ocupa grande parte da obra do nosso autor, 47 páginas, enquanto que a Educação Prática ocupa apenas 22 páginas.

Por Educação Física, nosso autor entende os cuidados materiais prestados às crianças pelos pais e/ou responsáveis²⁴. Ela se ocupa “das normas de higiene que garantem o crescimento saudável da criança e da educação sensível e intelectual, que compreende a imaginação, a memória, a atenção, a reflexão, além da formação de um caráter como método de vida bem disciplinada, mas fora ainda de toda consideração verdadeiramente moral” (JUNG, 2008, p. 29). Kant chama-nos a atenção para a importância de todos saberem o quê se quer da educação, inclusive os governantes, ou aqueles que se ocupam da educação dos jovens.

²⁴ Aqui Kant fala em amas de leite e babás. Optei por substituir estes termos, no texto, por responsáveis.

O primeiro cuidado a que Kant se refere é com o aleitamento materno. “O alimento destinado pela natureza à criança é o leite de sua própria mãe” (p. 37)²⁵, e é mais vantajoso para a criança e para a mãe que ela mesma amamente. Faz-se importante, desta forma, uma boa e saudável alimentação da mãe ou ama de leite para que esta possa ter um leite saudável para a criança.

Depois que o leite materno acabou, é importante saber escolher o alimento para o bebê. É mister ter o cuidado de não dar alimentos “picantes, como vinho, condimentos ou sal” (p. 39), já que as crianças se habituem facilmente a coisas excitantes como o vinho, tabaco e bebidas quentes. Tudo isso, porém, não é saudável. Enfraquece os bebês, além de causar que eles adquiram vícios. Desta forma “não se deve usar nenhum excitante para despertar o apetite da criança; pelo contrário, é necessário que o apetite seja provocado pela atividade e pela ocupação” (p. 40).

Nota-se que nosso autor se preocupa com, e pede o cuidado de todos aqueles que, de alguma forma ou outra são encarregados da educação, para o fato de que não se permita que a criança contraia vícios, ou hábitos que, mais tarde, venham a tornar-se necessidade. “Até aquilo que é bom, não deve ser usado de modo a transformá-lo inteiramente em costume artificial” (p. 41).

Outro cuidado material é com a temperatura dos bebês. É importante não mantê-los muito aquecidos, pois os ambientes amenos e arejados tornam os homens mais fortes, já que não é bom para a saúde usar roupas muito quentes. Desta forma a cama dos infantes deve ser refrescada e dura.

Também, como muitos povos e pessoas fazem, não se devem ninar os bebês balançando-os de um lado para o outro, pois, além de para nada servir, ainda prejudica a criança. Com esta técnica se pretende atordoar os bebês para não chorarem.

É justamente sobre esta questão do choro que Kant mais nos chama a atenção nesta parte da educação física. Lembra-nos que ele é salutar ao bebê, pois logo que vem ao mundo, o fluxo de sangue causa dor, mas com o choro, se desenvolvem melhor as partes internas e os vasos do corpo. Além disso, é prejudicial aos bebês

²⁵ Kant (p. 38) nos lembra que o primeiro a chamar atenção dos médicos sobre esta questão da qualidade do leite materno foi Rousseau. Este argumentava que a natureza não faz nada em vão e que por isso, o primeiro leite materno deve ser importante para o bebê. Isto, segundo Kant, mais tarde foi comprovado pelos médicos, que o leite limpa o corpo do recém-nascido e, que também, é bom e útil à criança.

procurar aquietá-los, logo que começam a chorar, como fazem a maioria das pessoas. Este é o primeiro mau costume dos bebês, pois vendo que tudo e todos cedem com os seus choros, eles vão repetir freqüentemente esta estratégia (p. 42-43). Para corroborar com o que expusemos, bem como sobre, a necessidade da seriedade desde a primeira educação, vejamos o que afirma o filósofo:

podemos dizer em verdade que os bebês do povo são mais mal-acostumados que os das elites. Uma vez que o povo brinca com eles, como o fazem os macacos. Cantam para eles, acariciam, beijam, dançam com eles. Crêem que fazem algo bom e útil aos bebês, ocorrendo imediatamente e brincando com eles, logo começam a chorar e assim por diante. Mas eles não farão senão chorar sempre mais (p. 43).

Aqui Kant chama a atenção para o fato de que não se deve atender prontamente a quaisquer desejos das crianças, pois mais as estaríamos educando para usarem os outros para suprir todos os seus desejos e para que usem os gritos para conquistarem tudo o que cobiçam²⁶. Agindo desta forma, aceitando passiva e irracionalmente o choro das crianças, estaríamos dificultando a formação natural delas, pois estaríamos impedindo o fortalecimento e a independência das forças das crianças. “A primeira perdição das crianças está em curvar-nos ante sua vontade despótica, de modo que possam conseguir tudo com o seu choro. E, além disso, mais tarde é sumamente difícil remediar este mal, e só com muita dificuldade isto será obtido” (p. 45).

Pinheiro (2007, p. 83), ao analisar esta questão em Kant, nos lembra que estes perigos a que nos estamos referindo, são provas dos problemas enfrentados pela Educação Física. Em uma palavra, a aceitação irracional em socorrer a criança a partir do seu primeiro choro e/ou grito, constitui um grande empecilho para o desenvolvimento natural da criança, bem como, impede o fortalecimento e a independência de suas forças. Nesta lógica, toda a criança que não for educada segundo as leis da natureza, corre o risco de continuar vivendo entre as paixões e os vícios, e, portanto, extremamente dependente de fatores externos. E isto é muito sério para Kant, pois afasta a criança da possibilidade de desenvolver sua

²⁶ Pinheiro nos lembra que neste ponto encontramos semelhanças entre o pensamento de Kant, Locke e Rousseau. Locke vê o choro como um momento em que a criança pode impor seus desejos, fazendo com que as pessoas que a cercam sirvam para a completude de seus desejos e vontades. Rousseau segue na mesma direção ao afirmar que na primeira infância a criança passa a chorar e, se cedermos a todos os seus caprichos, será difícil, no futuro, saber quem manda. Sendo que todos aqueles que cercam a criança passarão a serem vistos numa atitude servil e inferior (PINHIRO, 2007, p. 83).

capacidade de autonomia, de pensar e agir por si própria, fazendo um bom uso da sua razão, além de afastá-la da possibilidade do próprio esclarecimento.

Para afastar o educando deste estado de dependência e heteronomia é necessária desde cedo uma educação dura onde também são aplicados castigos e punições, pois se permitirmos a criação de maus hábitos, já na infância, será praticamente impossível corrigi-los mais tarde. Desta forma faz-se necessário impedir que as crianças contraiam maus hábitos para que no futuro não se tornem sujeitos submissos e guiados pelas inclinações selvagens.

É mister destacar novamente que a tarefa inteira da educação para Kant é:

levar o homem ao esclarecimento, e, portanto, a uma situação em que possa fazer bom uso de sua razão. Em suma, Kant não abandona, em momento algum, sua meta moral. A finalidade da humanidade é posta a claro com a determinação cautelosa do caminho da educação. Vemos, com isso, que a educação constitui a pedra de toque para a possibilidade do fim último dos homens (PINHEIRO, 2007, p. 84).

É função da Educação Física impedir que a criança contraia maus hábitos. “O hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação” (p. 48). Kant acredita ainda que

quanto mais costume tem um homem, tanto menos é livre e independente. Acontece aos homens o mesmo que aos outros animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum (p. 48-49).

Sobre o que afirmamos até aqui, Kant está preocupado em impedir que na criança surjam maus hábitos, já que estes levam a criança a fazer as coisas sempre do mesmo jeito, repetindo sempre sem refletir o mesmo ato. Em síntese podemos afirmar que para nosso autor,

a criança que não tivesse obtido nada senão através da força de seus gritos, e que tenha crescido como déspota, dificilmente atingirá o esclarecimento. Ou seja, o abandono do estado de menoridade se torna algo muito difícil para aqueles que agem por hábitos. A autonomia da razão depende do afastamento das ações levadas a cabo pelo hábito (PINHEIRO, 2007, p 85).

Cabe ressaltar que nem todos os hábitos são negativos, pois “o homem deveria habituar-se a dormir em certas horas marcadas, para não perturbar suas funções corporais” (p. 49). Outro hábito salutar é o de alimentar-se em horas marcadas²⁷.

Kant nos lembra ainda que esta primeira educação, que em geral é negativa, já que nada cabe a acrescentar às preocupações da natureza, não vise a comodidade da criança; desta forma deve-se evitar o uso de meios artificiais como instrumentos para ajudar a criança, já que ela possui meios naturais²⁸. Quanto mais meios artificiais usa o ser humano, tanto mais o homem fica dependente deles. Desta forma seria melhor usar poucos instrumentos e deixar que as crianças aprendam muitas coisas por si mesmas, pois aprenderiam eficazmente. Vejamos o que nos diz nosso filósofo:

Todos os aparelhos artificiais dessa espécie são tanto mais funestos, na medida em que contradizem diretamente ao fim que se propõe a natureza nos seres organizados e racionais, em consequência do qual deve permanecer livre para aprender a servir-se das próprias forças (p. 48).

Em síntese podemos perceber que é também função da educação impedir que a criança cresça delicada e protegida demais, já que a fortaleza é o oposto da moleza. Além disso, é importante cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas permita que elas sintam sempre a sua liberdade, mas sem ofender os demais. Também não se deve negar tudo aos filhos e alunos para exercitá-los na paciência, pois isso se chama crueldade. “Dê-se à criança tudo o que ela precisa e depois seja dito: ‘Você já tem o suficiente’” (p. 50) e não se volte mais atrás para mudar de posicionamento, nem se dê atenção aos gritos e choro das crianças quando querem obter algo com tal procedimento. Outrossim, quando pedem cordial e educadamente deve-se dar-lhes o que lhes é útil, pois desse modo aprendem a ser sinceras.

Kant ainda chama a atenção às pessoas que se dedicam à educação no sentido de evitarem gritar com as crianças ou tentar envergonhá-las, pois isso

²⁷ Além disso, “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. Assim, por exemplo, se lhes são estabelecidas as horas para dormir, para trabalhar, para brincar, esses horários não devem ser dilatados ou abreviados. Nas coisas indiferentes podem deixar-se as escolhas às crianças, contanto que depois observem sempre a lei que criaram para si mesma” (p. 77).

²⁸ Quanto ao uso de meios artificiais Kant alerta, em *Sobre a Pedagogia*, que o melhor para a criança aprender a andar é deixá-la aprender por si mesma. “O melhor é deixá-la engatinhar até que pouco a pouco comece a andar” (p. 46). Desta mesma forma Kant chega a afirmar que seria muito possível que a criança aprendesse a escrever por conta própria, já que alguém deve ter inventado a escrita por primeiro, e esta invenção não deve ser tão difícil assim.

tornará as crianças tímidas, podendo ficar embaraçadas diante dos outros e evitar a sua presença. Isso poderá dar origem a uma reserva e dissimulação nefasta. Assim, a criança poderá não perguntar mais nada, esconder os sentimentos, em vez de perguntar e poder dizer tudo francamente. Tudo isso, para Kant, torna a criança teimosa na sua vontade, bem como fingida e sem respeito pelos pais e ou as pessoas responsáveis pela sua formação. “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” (p. 51).

Da mesma forma como vimos no ponto 3.1, em que Kant divide a disciplina como educação negativa e a instrução como parte positiva da educação, aqui Kant também fala de uma educação física negativa, o que ora expomos, e de uma parte positiva da educação física, que nosso autor chama de cultura. Exporemos, a seguir, o que se refere a esta parte positiva da educação física, que é a cultura.

E é justamente a cultura, para nosso autor, que distingue os seres humanos dos animais. Kant entende a cultura como o exercício das forças da índole²⁹. Por isso faz-se importante que os pais, já na primeira infância, criem condições favoráveis para esse exercício. Sendo que a primeira regra para essa empresa é dispensar, quanto possível, todo o uso de instrumentos, pois estes resultam serem danosos à habilidade natural³⁰.

Kant insiste que o fundamental, aqui, é desenvolver a habilidade natural. E que a educação física deve possibilitar, em relação ao corpo, o movimento voluntário do corpo e dos sentidos.

É importante que a criança se exercite por si mesma. É preciso força, habilidade, rapidez e segurança. Assim, por exemplo, deve poder passar por caminhos estreitos, subir montes escarpados de onde se possa ver o abismo, caminhar sobre bases balançantes. Se um homem não pode fazer tudo isso, não é o que poderia ser (p. 54)

²⁹ Segundo Jung (2008, p. 35) a palavra índole pode não ser a melhor tradução do termo alemão *Gemut*; que poderia ser traduzido por ânimo, coração, o que emprestaria mais clareza ao texto.

³⁰ Aqui Kant defende que, o máximo possível, se deva, deixar a criança aprender por si mesma e sem ajuda de instrumentos, pois estes prejudicam as habilidades naturais. Vejamos alguns exemplos que nosso filósofo nos apresenta sobre isso: “Assim servimo-nos de uma corda para medir uma certa distância, mas podemos fazê-lo simplesmente com o olhar; valemo-nos de um relógio para determinar a hora, mas bastaria olhar a posição do Sol; servimo-nos de uma bússola para nos orientar numa floresta, mas podemos sabê-lo também observando o Sol, se é dia, ou as estrelas, se é noite. Acrescentemos que, em vez de nos servir de um barco para atravessar a água, podemos nadar” (p. 53).

Neste processo em que a criança se exercita Kant recomenda o uso de jogos e brincadeiras. Entre eles, nosso autor destaca: correr, pular, levantar peso, manejar a funda, atirar pedras em um alvo, lutar... e outros desse gênero. E acredita que os mais indicados são aqueles que além de desenvolverem as habilidades, provocam o exercício dos sentidos. Entre as brincadeiras, cita a cabra-cega, o pião, o tiro ao alvo, o jogo de futebol. Adverte que devem ser evitadas as brincadeiras que utilizem instrumentos muito barulhentos, como por exemplo, trombetas, tambores, pois, além de em nada ajudarem, também incomodam e perturbam os outros³¹. Kant nos lembra ainda que aqui não se trata apenas de brincadeiras, mas sim de brincadeiras com objetivo e finalidades³².

Esta formação cultural do corpo, além de se preocupar com o desenvolvimento de um corpo forte e saudável, e evitar a lassidão, deve educar para a vida em sociedade. Para isso é fundamental que “a criança não se mostre importuna em sociedade, mas também não se mostre insinuante” (p. 58). Mas, para que tal empresa seja possível, é preciso não prejudicar em nada a criança, não inspirando noções de comportamentos que a tornarão acanhada e tímida, ou, ao contrário, lhe sugiram o desejo de querer fazer-se prevalecer. Neste último caso é dever da educação fazer a criança perceber seus defeitos, mas sem fazer que se sinta inferior aos outros. Tomando estes cuidados a educação possibilita à criança formar-se por si mesma, como uma pessoa que deve viver em sociedade.

Até aqui Kant expôs sua doutrina da educação física que se refere especificamente sobre a educação corporal, mas ele também descreve, o que faremos agora, sobre uma cultura da alma³³, dentro da própria educação física. Em uma palavra, Kant diferencia dentro da educação física, uma cultura do corpo e uma cultura da alma e nos chama a atenção para evitarmos que uma corrompa a outra.

³¹ Nota-se que Kant insiste em várias passagens que a criança deve aprender a nunca molestar ou atrapalhar os outros, pois justamente aí, para Kant, que termina a sua liberdade, em uma palavra, para nosso autor, termina a minha liberdade onde começa a do outro, e disto Kant parece não abrir mão. Em outra passagem adverte: “não devemos tornar-nos importunos uns aos outros; o mundo é bastante grande para todos” (p. 59).

³² Ao nos lembrar que as atividades devem ter finalidade e objetivos, Kant está, aqui, defendendo que estas atividades não sejam vistas apenas como uma ocupação para as crianças, já que “com o interesse nesses brinquedos a criança renuncia a outras necessidades e, assim, pouco a pouco se acostuma a privar-se de outras coisas. Além disso, ela se acostuma a ocupações duradouras” (p. 57) e, assim, “quanto mais o seu corpo se fortifica e se enrijece através delas, tanto mais se torna protegido contra as conseqüências corruptoras da lassidão” (p. 57).

³³ Aqui Kant utiliza vários termos, ao longo de sua obra, para falar da mesma coisa, entre eles podemos citar: Cultura da alma, formação física da alma e cultura física do espírito.

Esta formação física da alma se diferencia da formação moral. Enquanto a primeira se refere apenas ao cultivo da natureza, a segunda diz respeito à liberdade. Desta forma acredita nosso autor que uma determinada pessoa possa ter uma boa e sólida formação física, ter também um espírito bem formado, mas ser mau moralmente, sendo, portanto, uma má pessoa. Nos diz Kant: “É preciso distinguir a formação física da formação prática, sendo esta pragmática ou moral. Nesta última, temos a moralização e não a cultura” (p. 59).

Segundo Pinheiro (2007, p. 85-86), a questão mais importante da análise da educação em Kant, no que tange a formação física da alma, diz respeito à educação intelectual, que se refere especificamente ao desenvolvimento da inteligência. A educação intelectual, mais especificamente, se encontra fundada sobre a cultura física do espírito, que tem como objetivo a destruição das raízes da corrupção e dos impulsos anárquicos. Outrossim, ela se constitui não apenas em acumulação de conhecimentos, mas, formação que leva o homem a progredir em direção do desenvolvimento da sua capacidade de pensar por si mesmo, portanto, autonomamente. Mas a educação intelectual é diferente da cultura moral. Enquanto esta última, como já mencionamos, diz respeito à liberdade, a primeira tem como principal objetivo adquirir os meios necessários para a possibilidade da vida em sociedade. Através do desenvolvimento intelectual a educação avança mais um degrau em direção do seu fim último.

Kant divide, ainda, esta cultura física da alma em cultura livre e cultura escolástica. Enquanto a primeira é considerada um divertimento, a última é vista como coisa séria. Diz Kant:

Dividimos a cultura física do espírito em cultura livre e cultura escolástica. A cultura livre é semelhante a um divertimento, ao passo que a escolástica é coisa séria. A primeira é que deve se encontrar naturalmente no aluno; na segunda, ele pode ser considerado como que submetido a uma obrigação. Pode-se estar ocupado até mesmo no jogo, como se diz: ocupado no ócio; mas pode-se estar ocupado na obrigação, e isto se chama trabalho. A cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, e a cultura livre, um divertimento (p. 59-60).

Podemos afirmar, conforme nos faz ver Pinheiro (2007, p. 87), que a cultura livre é um jogo, onde a criança é levada, de acordo com seus desejos e sensibilidade, a escolher uma atividade para ocupar-se. Desta forma, além de distrair-se, ela se vê obrigada a sair de si, superar seu egoísmo e aprender a conviver e se relacionar com o outro. Com isso o jogo distrai e possibilita o exercício

da inteligência. Pinheiro nos faz ver, também, que o jogo é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade intelectual. Desta forma é fundamental escolher jogos que propiciem o exercício das faculdades físicas e intelectuais. Além disso,

a função primordial do jogo cifra-se em oferecer às crianças a chance de irem ao encontro da satisfação e da diversão, a fim de progressivamente serem fortalecidas do ponto de vista físico e intelectual. Por tudo isso, o jogo é fundamental para o desenvolvimento da imaginação, das faculdades naturais, do entendimento e principalmente para a cultura da razão (PINHEIRO, 2007, p. 87).

Kant nos recorda que o jogo não significa apenas divertimento e passatempo. Ele se constitui, também, em ocupação e trabalho. Desta mesma forma nosso autor critica os métodos educativos que acreditam que se deva deixar as crianças aprenderem tudo por diversão, visto ser tal prática prejudicial, já que as crianças desde cedo devem ser habituadas a ocupações sérias, uma vez que no futuro ingressarão na vida em sociedade. Kant não nega que a criança deva divertir-se brincando; no que ele insiste é que, além disso, a criança aprenda a trabalhar:

a criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar. Certamente é bom exercitar a sua habilidade e cultivar o seu espírito; mas deve dedicar horários diferentes a estas duas espécies de cultura. Constitui grande infelicidade para o homem ter de ficar à toa tão freqüentemente. Quanto mais ele se abandona à preguiça, mais dificilmente se decide a trabalhar (p. 60).

Em síntese, o jogo possui uma função importante: ele primeiramente é visto como uma ocupação, para, mais tarde, ser edificado como trabalho, fazendo obstáculo ao aparecimento do tédio, pois é falso imaginar que o ócio não atormenta as pessoas ou que as crianças gostem de ficar sem nada fazer. Desta forma, vemos, em Kant, um processo que inicia com o jogo e se estende até o trabalho, ou seja, o ponto culminante do processo iniciado pelo jogo é o trabalho. Por trabalho Kant entende uma inclinação que deve ser desenvolvida no educando pela escola.

Pinheiro (2007, p. 88) ressalta o papel do trabalho no processo pedagógico kantiano, mostrando que através do trabalho o caminho para o inteiro cumprimento do desenvolvimento da razão está assegurado, uma vez que o trabalho traduz o conceito sintético que une obediência e liberdade, coação e vontade, tão importantes para a fundamentação da educação. Em poucas palavras, o trabalho é de grande necessidade para a educação, pois supõe duas condições que lhe são fundamentais: a coação e a ocupação, que permitem à pessoa, estando ocupada, se

realizar, esquecendo-se de si mesma. Além disso, o trabalho, no processo inteiro da educação, representa a saída do homem de seu estado selvagem, já que em seu estado puramente animal, o homem se encontra afastado do trabalho. Outrossim,

o trabalho impulsiona o desenvolvimento e o progresso da razão. A animalidade encontra-se, agora, mais distante. Com o trabalho pode-se afirmar o homem. Fundar o homem não é, portanto, um fato fortuito, dado por acaso. Tampouco, é algo que possamos receber de uma natureza superior qualquer. Antes é uma conquista da natureza humana, da evolução dos costumes, do progresso do espírito humano. Enfim, fundar o homem constitui uma conquista da cultura prática, tanto escolástica quanto livre. E essa cultura prática se acha baseada na ideia do dever, do respeito e do bem (PINHEIRO, 2007, p. 89).

O homem pode, por meio do trabalho, galgar o caminho do progresso e do desenvolvimento de todas as suas disposições. Para progressivamente chegar ao uso total das suas faculdades, o ser humano precisa, por meio da educação, desenvolvê-las. Desta forma Kant acredita que as faculdades do espírito, divididas em superiores e inferiores, devem ser desenvolvidas em relação umas com as outras; principalmente as faculdades inferiores devem ser desenvolvidas em vista das faculdades superiores; como por exemplo, a espirituosidade em vista do entendimento, a imaginação a serviço da inteligência (p. 63).

Desta forma Kant acredita que as potências inferiores não possuem valor isoladamente, pois, de nada adianta um homem ter excelente memória, mas pouco discernimento, bem como de nada adianta ter espirituosidade, sem juízo, pois a espirituosidade só faz disparates, quando não está acompanhada do juízo³⁴ (p. 63).

Pinheiro (2007, p. 90) nos faz ver que a formação do julgamento se constitui na finalidade da educação em geral, pois ela se ocupa do homem como um todo. Em outras palavras, ela se ocupa do homem que é mestre de suas faculdades e que domina suas tendências. Assim, este autor nos faz ver que cultivar as faculdades relacionadas umas com as outras, faz ressaltar o privilégio da disciplina da razão humana.

Kant (p. 66) nos lembra, ainda, que a criança deve aprender desde cedo a distinguir a ciência da opinião ou crença, pois só assim conseguirá formar uma mente correta e um gosto justo.

³⁴ Para Kant, “entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular” (p. 63).

O filósofo também acredita que as coisas estão feitas de tal modo que o entendimento só acontece por meio das impressões sensíveis e é responsabilidade da memória guardar estas impressões. Mas não se deve ocupar a memória com qualquer coisa; ela deve ser ocupada apenas com conhecimentos necessários e que tenham pertinência com a vida real das pessoas. A memória é muito importante para o aprendizado de línguas. Este pode ocorrer de maneira formal, através de aulas, ou, através da prática, ao conviver com alguém que domina e fala determinada língua. Além do aprendizado de uma língua, Kant destaca a memória como muito importante no estudo da geografia.

Assim, insiste que devemos desenvolver a memória desde a primeira infância, procurando cultivar na mesma medida a inteligência. Torna-se importante evitar as distrações, principalmente na escola, pois isto acaba tornando-se uma tendência, um hábito. E como já sabemos, até “mesmo os mais belos talentos se perdem numa pessoa sujeita às distrações” (p. 65). Kant sabe que as crianças se dispersam com distrações, mas sabe também que não demoram a voltar a concentrar-se, porém, acredita que o que mais distrai é quando estão pensando em coisas más, ou tentando manipular os outros, uma vez que ficam pensando esconder ou reparar algo que fizeram. E isto é muito ruim, porque as crianças escutam coisas pela metade, respondem atrasadas, não sabem o que lêem.

Após tratar sobre a cultura do corpo e da cultura física do espírito, o que ora mencionamos, Kant passa a dar uma ideia sistemática do fim global da educação e de como nós podemos consegui-lo, e volta a falar da parte positiva da Educação Física, que é a cultura. Vimos que inicialmente a Educação Física é negativa, pois serve para domar os instintos selvagens, ou seja, os impulsos naturais. Mas ela, a Educação Física, possui o seu lado positivo, que é a cultura. Esta Kant divide, novamente, em [i] cultura geral da índole e [ii] cultura particular da índole.

[i]

A cultura geral da índole é subdividida, por Kant, em física ou moral (p. 68), sendo que, na primeira, tudo depende da prática e da disciplina, sem que a criança precise conhecer nenhuma máxima, ou seja, age passivamente, seguindo as orientações de outros. Em uma palavra, os outros pensam por ela. Já a segunda, a moral, se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. Nela a pessoa age de forma ativa, ou seja, conforme as suas máximas. Além disso, Kant acredita, que o

aluno deva ver sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do dever, ou seja, “é preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábitos, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é o bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem” (p. 68).

Em síntese podemos afirmar que a cultura moral para Kant (p. 75) deve fundar-se sobre máximas, e não sobre a disciplina, que só impede os defeitos, enquanto as máximas formam a maneira de pensar. Torna-se, assim, necessário que a criança aja segundo máximas e não por determinados motivos, já que a disciplina só gera hábitos que desaparecem com o tempo. E é justamente isso, somente agir segundo máximas, portanto, moralmente, que se constitui o fim de todo o processo educativo kantiano.

Por cultura moral, diferente de educação moral que analisaremos a seguir, entende-se a formação do caráter, imprescindível para a realização dos fins da humanidade. De acordo com Kant, “a meta final da educação é a moralização do sujeito. E o caminho para essa moralização passa também pela cultura moral” (PINHEIRO, 2007, p. 100).

Vemos assim que “o primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas” (p. 76), que podem ser as da escola, e mais tarde, as da humanidade. As máximas servem para mostrar à criança a necessidade de certos deveres, de certas tarefas da humanidade. Com elas é esperado que a criança possa aderir totalmente às normas sociais e aos imperativos da escola. Por isso,

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. Assim, por exemplo, se lhes é estabelecido a hora para dormir, para trabalhar, para brincar, esse horário não deve ser dilatado ou abreviado (p. 76).

Kant insiste que a cultura moral requer muitos cuidados por parte dos pais e professores. Depois de assimiladas, essas regras devem ser rigorosamente seguidas, para que, desta forma, a criança possa adquirir um caráter que se funda na obediência da lei. “A obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança, sobretudo de um escolar” (p. 77). Junto com a obediência, nosso filósofo chama atenção para a veracidade e sociabilidade. Em síntese, podemos afirmar que

a formação do caráter para Kant necessita do desenvolvimento destes três elementos, a saber: obediência, veracidade e sociabilidade.

A obediência pode ser de dois tipos: obediência absoluta à vontade de um governante, ou, a obediência a uma vontade de um governante reconhecida como boa. Se ela proceder da autoridade, é absoluta, mas se proceder da confiança, é voluntária. Ambas são importantes, enquanto a primeira prepara a criança para o respeito às leis que deverá cumprir como cidadão, mesmo que não lhe agradem, como por exemplo, pagar impostos; a última leva a criança a sentir necessidade dos ensinamentos do professor.

Kant (p. 78) nos lembra que é importante submeter as crianças a uma lei necessária, mas essa lei deve ser geral, ou seja, válida para todos, e sempre presente na escola. Sendo que o mestre jamais deve mostrar predileção por um aluno, pois, senão, a lei deixaria de ser geral e os alunos poderiam se tornar rebeldes ao perceber que alguns não se encontram submetidos à mesma lei. Além disso, algumas coisas devem ser apresentadas à criança para serem cumpridas por inclinação, mas outras devem ser apresentadas como dever, já que por toda a vida as pessoas terão de agir, muitas vezes, desta forma, como por exemplo, no exercício da profissão, no pagamento de impostos, etc, onde só podemos guiar-nos pelo dever e não pela inclinação.

Outrossim, nenhuma transgressão de uma ordem, ou falta de obediência, deve ficar impune. De acordo com Kant, há dois tipos de punições: físicas ou morais. A punição moral é “quando vai contra nossa inclinação de sermos honrados e amados, sentimentos estes que são dois auxiliares da moralidade, quando, por exemplo, a criança é humilhada ou recebida com frieza” (p. 79). Este é o melhor tipo de pena, pois auxilia a moralidade e deve ser empregado principalmente quando a criança mente. Já as punições físicas auxiliam as punições morais. Consistem em recusar o que a criança deseja ou aplicar castigos físicos. Os castigos físicos devem ser usados com muito cuidado e precauções, como complemento das punições morais, para não criar disposições servis nas crianças. Além disso, não se devem recompensar as crianças quando agem bem, pois isso as torna interesseiras e gera disposições de mercenário (p. 79).

Os castigos físicos devem ser empregados apenas como complemento à insuficiência das punições morais. Porém, quando as punições morais deixarem de ter eficácia e se fizer necessário recorrer aos castigos físicos, já não se consegue

mais formar um bom caráter. Nas crianças pequenas a coação física supre a falta de reflexão destes. Por fim, acredita nosso autor, que é preciso agir de tal forma que as crianças percebam que o fim das punições aplicadas é fazer com que elas cresçam. Em uma palavra, que é para o bem delas próprias.

O segundo traço que deve ser desenvolvido na formação do caráter é a veracidade, que se constitui, para Kant, no elemento principal e essencial do caráter, já que uma pessoa que mente não tem caráter. É dever dos pais cuidar para que os filhos não contraiam esse hábito, que tende a se fazer presente nas crianças, uma vez que estas apresentam uma certa vivacidade de imaginação. A punição mais adequada para a mentira é retirar a autoestima da criança, recorrendo ao sentimento de vergonha, afirmando para a criança que ninguém mais vai acreditar ou confiar nela. A punição neste caso deve ser moral e não física.

Um terceiro traço do caráter da criança é a sociabilidade, ou seja, a criança não deve viver isolada, mas manter laços de amizade com os outros. A sociabilidade deve ser buscada desde a primeira infância, a fim de que a criança possa ser provocada para sair de si e ir ao encontro do outro, mantendo, assim, relacionamentos e amizade com outras pessoas. Desta forma a criança se prepara para a vida em sociedade como sujeito autônomo e cidadão do mundo.

Para que de fato as escolas eduquem para a sociabilidade, nosso autor nos recomenda alguns cuidados, entre eles: os mestres não devem preferir alguns alunos por seus dotes intelectuais, pois nasceriam ciúmes contra a amizade; e as escolas devem ser lugar de alegria. “Não se deve coibir a alegria na disciplina escolar” (p. 82), pois em pouco tempo as crianças ficariam abatidas.

[ii]

No que se refere à cultura particular da índole, Kant fala da inteligência, sentidos, imaginação, memória, atenção e espiritualidade, o que, no fundo se refere às potências inferiores do entendimento. Aqui, Kant apenas retoma algumas ideias já mencionadas anteriormente. Entre elas, a questão da atenção que deve ser constantemente reforçada no educando, já que a distração é inimiga de qualquer educação e a memória supõe e necessita da atenção.

Entre as potências superiores do entendimento, Kant destaca a faculdade de julgar e a razão, sendo a faculdade do julgar importante para se compreender bem o que se aprende ou se diz, e para não transmitir aos outros o que não se entendeu.

Como já mencionamos “o entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular” (p. 63).

Como nos faz ver Pinheiro (2007, p. 98), um acento particular deve ser posto sobre a cultura do entendimento, e de modo especial, sobre a educação do julgamento, que desenvolve as qualidades naturais da criança, possibilitando o desenvolvimento da habilidade do exame e oferece à criança a capacidade de contornar, dominar e vencer as situações. “E assim se manifesta que o entendimento é, sem dúvida, susceptível de ser instruído e apetrechado por regras, mas que a *faculdade de julgar* é um talento especial, que não pode de maneira nenhuma ser ensinado, apenas exercido” (Krv, p. 177).

Em síntese, podemos afirmar que Kant ressalta a importância de exercitar a capacidade de julgar, que se constitui, em nós, em talento natural:

Aquilo que é necessário preparar na criança é a faculdade de julgar e o gosto pelas ideias. Não devemos esperar que a educação se detenha somente na reflexão, no entendimento e em suas regras. A faculdade de julgar possui um certo privilégio sobre o entendimento, visto que ela detém a capacidade de unificar o sensível e o inteligível. A educação do gosto oferece ao homem a possibilidade de apreender a ideia de humanidade em nós, e com isso a possibilidade de apreender a ideia de nossa inteira destinação moral, de nossa aptidão para uma comunicação universal e à sociabilidade humana. A estética de Kant coloca em evidência o homem cultivado, que renuncia aos interesses selvagens e anárquicos do ser sensível, para se aproximar da alma, do ideal de perfeição e de progresso moral (PINHEIRO, 2007, p. 99).

Com o intuito de desenvolver esta educação do julgamento, Kant recomenda que seja seguido o método de Sócrates, o “parteiro” dos conhecimentos, que guiava seus ouvintes para retirar o conhecimento da própria razão³⁵. Este método socrático nos diz que “devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhes” (p. 71).

Kant acredita que o método catequético³⁶, muito utilizado na educação, deveria dar lugar ao método socrático, onde a criança estaria liberada para aprender por si mesma, fazendo uso da própria razão. Em uma palavra, é preciso deixar a criança

³⁵ Maiêutica é o método de Sócrates, onde o filósofo assume o papel de “parteiro” que através da palavra, do questionamento, ajudaria as pessoas a darem à luz as ideias.

³⁶ É mister deixarmos claro que Kant não nega por completo o método catequético, ao afirmar que no estudo da religião revelada o método mecânico catequético é o mais útil, já no estudo da religião em geral o método socrático é o mais indicado. Além da religião revelada, também nos estudos de caráter histórico, o método catequético faz-se necessário.

fazer por si mesma e aprender pela própria razão. Só assim ela se estaria aproximando do ideal de formação do esclarecimento, a saber, *sapere aude*. E a educação estaria dando mais um passo na direção da destinação última do homem, ou seja, a educação moral.

Pinheiro (2007, p. 100) também destaca a importância do método socrático, em Kant:

o método socrático é necessário, pois, por meio dele, atingimos o verdadeiro uso pleno de nossa razão. Esse método faz com que o aluno participe do universal, tornando-o mestre de sua ação e de suas obras. Seu destino está em suas próprias mãos. A tarefa da autonomia desponta como princípio supremo que irá guiar toda a ação que se quer moral (PINHEIRO, 2007, p. 100).

3.2.2 Educação prática

Até aqui vimos as exposições de Kant sobre a Educação Física. Esta abre caminho para a análise da finalidade última da educação, a Educação Moral, que se constitui no principal e mais árduo problema que deve ser enfrentado pela educação. Porém, quando nos referimos, aqui, à educação moral, não nos estamos referindo ao estudo e assimilação de regras e normas morais, muito menos ao ensino específico de virtudes. Antes, como nos faz ver Pinheiro (2007, p. 106), “é o próprio pensar por si mesmo”. Ou seja, “a autonomia, caráter fundamental para o desenvolvimento da razão e da moralidade, é requerido como princípio para a possibilidade da educação moral”. Em síntese, através da educação moral, para Kant, não se pretende ensinar a moral, pois ao se fazer isso se obriga o estudante a pensar heteronomamente, através de regras já posteriormente fixadas. E é exatamente isso que nosso autor não admite em educação, pois para se atingir a educação moral, formar o caráter moral da pessoa, é preciso que a criança aja autonomamente, sendo capaz de decidir, por si só, os bons dos maus fins.

Para que possamos entender com profundidade este momento da educação moral em Kant, faz-se necessário adentrarmos suas obras de maneira mais densa e, portanto, seu pensamento. Esta empresa deixaremos para o quarto capítulo. Agora

nos contentaremos, como já estamos fazendo ao longo deste capítulo, à análise exclusiva da obra *Sobre a Pedagogia*.

Conforme Kant nos faz ver, em *Sobre a Pedagogia*, a educação prática consiste na habilidade, na prudência, e na moralidade. Tanto a habilidade como a prudência devem ser desenvolvidas, na criança, desde muito cedo, pois são fundamentais para a determinação da vontade. Quanto à habilidade “requer-se que seja sólida e não passageira [...]. A habilidade deve ser bem fundada e torna-se pouco a pouco um hábito do pensar. É o elemento essencial do caráter de um homem. A habilidade é necessária ao talento” (p. 85). Já a prudência “consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos” (p. 85). Por fim, a moralidade diz respeito ao caráter. Mas, para se formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões, privar-se do que lhe é negado e acostumar-se às recusas e às resistências.

Segundo Jung (2008, p. 43) na Educação Prática,

a moralidade é, mais uma vez, o centro das atenções de Kant. Apesar de sempre visar a moralização, desde o cuidado, passando pela disciplina, até chegar à instrução propriamente dita, Kant concebe a educação prática como sinônimo de educação moral. O elemento central em torno do qual Kant articula a reflexão é a formação do caráter. Se na educação física o processo consiste mais em cuidados com o corpo, com a saúde, com nossa vida material ou em formar hábitos saudáveis, na educação prática, formar o caráter envolve fundamentalmente a capacidade que o indivíduo precisa desenvolver em si, de agir por dever, que ele estabelece para si mesmo através da razão.

Kant nos lembra que a etapa suprema da moralidade é a formação do caráter, que “consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo em prática” (p. 87). Desta forma, como nos faz ver Pinheiro (2007, p. 114), por meio da formação do caráter, está aberto o caminho para o processo final da educação. Através do caráter é possível, desde agora, vislumbrarmos o fim último de toda a educação, que se aproxima do fim último do próprio homem. O caráter assegura o espírito voluntário, íntegro, autônomo, apto a cumprir os deveres independentes das dificuldades que se apresentam. A consolidação do caráter implica uma confiança em si, determinante dos comportamentos em sociedade, “porque um homem que toma uma decisão, e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo” (p. 87). Além disso, pouco se pode esperar das pessoas que adiam o cumprimento de seus propósitos, pois estes acabam por perder até a confiança em si mesmas.

Para se solidificar o caráter moral das crianças é preciso ensinar-lhes, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir. Estes deveres são aqueles que as crianças têm em relação a si mesmas e em relação aos demais. Vejamos em que consistem:

a) Deveres para consigo mesmas: Consistem em manter a dignidade interior. Para isso não se deve buscar roupas magníficas, grandes banquetes ou satisfazer todos os desejos e inclinações, mas, ao contrário, buscar sempre ser sóbrio, comedido, conveniente. Renegamos esta dignidade interior quando nos entregamos a vícios contra a natureza, caímos na embriagues ou aparentamos, com nossas atitudes, sermos superiores aos outros para tentar humilhá-los. Porém, a mentira parece chamar mais a atenção, já que esta torna o ser humano digno de desprezo por todas as pessoas e tira a credibilidade que cada um deve a si mesmo.

O dever para consigo mesmo, porém, consiste, diríamos, em que o homem preserve a dignidade humana em sua própria pessoa. O homem, quando tem diante dos olhos a ideia de humanidade, critica a si mesmo. Nessa ideia ele encontra um modelo, com o qual se compara a si mesmo (p. 91).

b) Deveres para com os demais: Trata-se do respeito e atenção aos direitos humanos. Estes devem ser ensinados desde cedo para as crianças e exigido que sejam colocados em prática. Toda vez que a criança agir de forma contrária aos direitos humanos, ao agredir alguém ou afastar rudemente uma criança pobre, faz-se necessário que seja tratada da mesma forma e com a mesma arrogância, fazendo-a sentir vivamente que sua conduta é contrária aos direitos humanos.

Kant defende, ainda, que em todas as escolas deveriam existir um catecismo do direito, que “contivesse em versão popular casos referentes à conduta que se há de manter na vida cotidiana, e que implicassem naturalmente sempre a pergunta: isso é justo ou injusto?” (p. 91). E através de um livro desse gênero se poderia, uma hora por dia, ensinar às crianças a conhecerem e acatarem os direitos humanos.

Outrossim, a criança deve aprender a estimar-se por si mesma e não a estimar-se pelo valor dos outros, pois isto a torna invejosa, bem como a leva a procurar ou elevar-se acima dos outros ou diminuir o valor deles. Desta forma deve ensinar-se a humildade, e evitar que a criança humilhe as outras.

Além disso, Kant defende que a criança esteja completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela ideia do dever, uma vez que quem não possui a ideia do dever ignora o respeito à lei e a ideia da humanidade em sua pessoa. Desta

maneira, formar a criança com deveres, tornando-a um ser racional, é necessário, já que o ser humano

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

Desta forma, e tendo em mente este ser humano descrito acima, Kant defende que na educação tudo depende de que sejam estabelecidos bons princípios e que estes sejam compreendidos e aceitos pelos educandos. Estes precisam

aprender a substituir ao ódio o horror do que é nojento e inconveniente; a aversão interior em lugar da aversão exterior diante dos homens e das punições divinas; a estima de si mesmas e a dignidade exterior em lugar da opinião dos homens; o valor intrínseco do comportamento e das ações em lugar das palavras e dos movimentos da índole; o entendimento em lugar do sentimento; a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa (p. 96).

Como vimos, Kant acredita que na educação tudo depende disto: que sejam estabelecidos bons fins e que estes sejam compreendidos e aceitos. Também são importantes e devem ser ensinados aos educandos os conceitos religiosos, porém, não se deve recorrer ao ensino da teologia, já que as crianças não possuem a capacidade de entender a complexidade dos princípios teológicos. Torna-se necessário conduzir a criança em direção à ideia do dever. E, através da demonstração dos deveres como comandos divinos, a tarefa se torna mais facilmente atingível (PINHEIRO, p. 128).

Kant também nos lembra que geralmente as crianças formam um conceito, uma imagem de Deus. E um bom modo de dar um conceito claro de Deus “seria compará-lo desde cedo, por analogia, ao conceito de pai, sob cujos cuidados estamos; chega-se, assim, com felicidade a uma unidade do gênero humano como uma só família” (p. 98).

Para Pinheiro (2007, p. 128) é necessário que as ideias religiosas sejam fundadas na moral e não ao contrário, fazendo com que se retire a moral das ideias religiosas, sendo posto sobre a ideia do dever o acento da educação religiosa. Desta forma, se torna mais fácil para a criança chegar à ideia de Deus e à religião. Kant

acredita que a religião “é a lei que reside em nós mesmos, na medida em que recebe de um legislador e de um juiz a autoridade que tem sobre nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus” (p. 98). Além disso, devemos reconhecer na religião a própria moralidade e não simplesmente algo isolado e um modo de pedir favores e recompensas a Deus, já que “não podemos agradar ao Ser Supremo, a não ser tornando-nos melhores” (p. 99).

Em síntese, nosso autor pensa que a religião é a própria lei moral que se encontra em todos nós, e recebe legitimidade de um legislador externo, postulado pela nossa razão prática. Logo, torna-se importante valorizar a moral, já que se a religião não se une à moral, torna-se simplesmente um modo de solicitar favores, pois “os cânticos, as preces, o freqüentar a igreja, tudo isso deve servir unicamente para dar aos homens novas forças e nova coragem para se tornarem melhores; ou ser a expressão de um coração animado pela representação do dever” (p. 98-99).

Por fim, torna-se importante ensinar às crianças a lei que elas têm dentro de si. Esta lei presente em cada ser humano nada mais é do que a própria consciência, referência de nossas ações a esta lei e juiz interior que aponta nossos erros através do remorso da consciência. Além disso, é mister fazer com que as crianças entendam que o melhor modo de louvar a Deus é agir segundo a sua vontade. Pinheiro (2007, p. 129), nos faz ver que “a ideia de uma providência divina é clarificada com o desenvolvimento dos conceitos de Deus e do dever em conjunto. E se a criança adquire a consciência dessa providência, então se afasta do estado de animalidade e de crueldade”. Entretanto, a educação religiosa deve cuidar para não transformar as crianças em homens preconceituosos, “estimando os homens conforme a prática da respectiva religião, pois, apesar da diversidade de cultos religiosos, a religião é por toda a parte uma só” (p. 101-102).

Com isso, Kant chega ao fim da educação moral, onde a criança assume a condição de responsável pelo seu destino. Este fim não cai do céu, nem ocorre de uma hora para outra ou é dado externamente, mas sim, pelo próprio homem a si mesmo. Desta forma a educação, através do desenvolvimento de todas as disposições do homem, especialmente a razão, retira o ser humano do seu estado de minoridade e heteronomia e o encaminha ao esclarecimento e a um nível superior da espécie humana.

4 MORAL E EDUCAÇÃO

Nos capítulos anteriores, vimos que a finalidade última do processo de educação é a formação moral. Ou seja, formar o ser moral é o fim último de todo processo formativo kantiano, que passa pelo cuidado, pela disciplina e pela instrução. Devido à ampla importância deste tema no pensamento de Kant, e de seu valor atual para a educação, queremos, neste capítulo, desenvolver mais densamente esse conceito.

Entre as diversas obras de filosofia prática que Kant escreveu, destacam-se: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), *A Metafísica dos Costumes* (1797) e *Crítica da Razão Prática* (1788).

Como nos aponta Pascal (2001, p. 108-109), o problema moral nunca ficou esquecido no desenvolvimento do pensamento de Kant, porém, foi só aos sessenta anos que lhe surgiu uma solução válida para este problema. O ponto de partida do pensamento desse autor encontra-se na moral de Leibniz. Sua formulação geral era: todo o homem deve ter toda a perfeição de que é capaz. No início, Kant aderiu a estas ideias, porém, a partir de 1760, sob influência de Shaftesbury, Hutcheson, Hume e Rousseau, começou a mostrar a insuficiência dos conceitos de obrigação e de perfeição, que constituem a base da moral leibniziana. Kant, então, depois de concluir a *Crítica da Razão Pura* vai dar atenção especial ao problema moral. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* parte dos juízos da consciência comum, indo à procura do princípio racional que os fundamenta. Com a *Crítica da Razão Prática*, busca expor as condições de possibilidade da moral.

Na impossibilidade de abordarmos amplamente as três principais obras, acima mencionadas, da filosofia prática kantiana, procuraremos desenvolver mais a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Optamos por esta obra, Dentre outros motivos, porque ela contém praticamente todos os elementos essenciais da moral kantiana. Além disso, podemos afirmar com Tugendhat (1997, p. 106), que faz sentido empreender

[...] uma interpretação sistemática da principal obra de ética de Kant, a *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Este livrinho é talvez a coisa mais grandiosa que já foi escrita na história da ética, e ele é, pelo menos em suas duas primeiras seções, uma das poucas obras filosóficas significativas de que dispomos.

Dentro da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, abordaremos especificamente a primeira seção (transição do conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico, páginas 21-38) e a segunda seção (transição da filosofia moral popular para a metafísica dos costumes, páginas 39-71). Não nos ateremos à terceira seção, por esta ser objeto da *Crítica da Razão Prática*.

4.1 A boa vontade e o dever

No prefácio da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant nos expõe que irá investigar, nesta obra, a vontade pura, ou seja, propõe-se a buscar pensar como é possível uma vontade boa em si mesma, portanto, pura. Vejamos como ele mesmo nos diz isso:

Com efeito, a *Metafísica dos Costumes* deve investigar a ideia e os princípios duma possível vontade pura, e não as ações e condições do querer humano em geral, as quais são tiradas na maior parte da Psicologia (FMC, p. 17).

Conforme Tugendhat (1997, p. 107), no Prefácio, Kant tem dois objetivos: esclarecer o título da obra e expor o método a ser utilizado. No que se refere ao título trata-se de uma “fundamentação”, ou seja, “a busca e fixação do princípio supremo da moralidade, o que só por si, no seu propósito, constitui uma tarefa completa e bem distinta de qualquer outra investigação moral” (FMC, p. 19). A palavra “costumes” não é esclarecida por ele, pois é empregada simplesmente como sinônimo de “moral”. Por “metafísica”, entende a exposição de uma esfera dos princípios a priori, que são tomados da ideia do dever e das leis morais. No que se refere ao método, o filósofo expõe que, na primeira seção, seguirá o método analítico, e na segunda, o sintético³⁷:

³⁷ “Kant recorre aqui a uma distinção, corrente na época e proveniente da matemática, entre método analítico e sintético. Esta distinção não tem nada a ver com a diferença entre juízos analíticos e sintéticos. Método analítico quer dizer que se tem diante de si uma formação complexa, da qual se querem saber os fundamentos ou princípios; retomam-se a estes, e neste sentido ‘analisam-se’. Sintético, ao contrário, é o procedimento, quando, partindo de determinados princípios, se esclarece um dado complexo construtivamente (sinteticamente) a partir dos elementos” (TUGENDHA, 1997, p. 110).

O método que adotei neste escrito é o que creio mais conveniente, uma vez que se queira percorrer o caminho analiticamente do conhecimento vulgar para a determinação do princípio supremo desse conhecimento, e em seguida e, em sentido inverso, sinteticamente, do exame deste princípio das suas fontes para o conhecimento vulgar onde se encontra a sua aplicação (FMC, p. 19-20).

Kant inicia a primeira seção afirmando que “[...] neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação, a não ser uma coisa só: uma **boa vontade**” (FMC, p. 21). Com isso, Kant (FMC, p. 21-22) acredita que o discernimento, a argúcia de espírito, a capacidade de julgar, a coragem e os demais talentos do espírito, são coisas boas e desejáveis, porém, não são coisas boas absolutamente, em si, pois dependem do uso que se faz delas, ou seja, podem tornar-se coisas más e prejudiciais, caso a vontade que fizer uso delas não for boa. O que Kant quer mostrar-nos é que não existe nada bom em si, somente a boa vontade, pois o que parece ser boa coisa pode mostrar-se ao contrário, se não for guiada por uma boa vontade. Vejamos um exemplo que ele nos dá:

Moderação nas emoções e paixões, autodomínio e calma reflexão são não somente boas a muitos respeito, mas parecem constituir até parte do valor íntimo da pessoa. [...] Com efeito, sem os princípios de uma boa vontade, podem tornar-se muitíssimo más, e o sangue-frio dum facínora não só o torna muito mais perigoso como o faz também imediatamente mais abominável ainda a nossos olhos do que julgaríamos sem isso (FMC, p. 22).

Podemos afirmar com Jung (2008, p. 67) que somente a vontade do ser humano pode ser classificada como boa ou má em si mesma. Conteúdo, a matéria das ações, não pode ser avaliada como boa ou má em si mesma, visto que somente os princípios podem ser considerados dessa maneira. O que Kant nos está dizendo é que o valor da ação depende sempre da vontade do sujeito, ou seja, a intenção do sujeito moral é determinante para o valor da ação moral. Mas, a final de contas, o quê torna uma vontade boa ou má?

A vontade é boa não pelo que ela promove ou por seus êxitos, mas pela própria natureza do querer. Ela é boa em si mesma, independentemente das inclinações externas e de qualquer finalidade da ação.

A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser

alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, caso se quiser, da soma de todas as inclinações (FMC, p.23).

Kant (FMC, p. 25-26) nos lembra ainda que a natureza nos presenteou com a razão, que se constitui em uma faculdade prática, ou seja, como uma faculdade que deve exercer influência sobre a vontade. Então, o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma vontade, não só boa como meio para outra intenção, mas uma vontade boa em si mesma. O que Kant está defendendo aqui é que a nossa razão é uma faculdade prática que deve dirigir a vontade. A vontade prática (determinada pela razão), por sua vez, é o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade.

Mas, convém que nos perguntemos ainda, qual seria o conteúdo desta boa vontade que seria boa em si. Para determinar este conteúdo Kant exporá o conceito do dever. Este contém em si o da boa vontade. Em outras palavras, podemos afirmar que a boa vontade é a vontade de agir por dever.

Como vimos, uma ação pode ser boa ou não, e o que antecede o agir, determinando-o, é a vontade. Para a ação ser boa, ela requer uma vontade boa que, por sua vez, precisa ser determinada pelo dever. Desta forma, toda ação feita por dever sempre será boa e válida moralmente (cf. JUNG, 2008, p. 69).

Kant (FMC, p. 27-28) diferencia e exemplifica as ações que são conforme o dever e as que são por dever. As conforme o dever são todas as ações que cumprem o dever, mas não se preocupam pelas intenções. Nestas ações, não há valor moral. Somente as ações por dever são morais. Porém, muito difícil é a distinção quando a ação é conforme ao dever e o sujeito é, além disso, levado a ela por inclinação imediata. Vejamos o exemplo que o autor nos dá:

É na verdade conforme ao dever que o merceiro não suba os preços ao comprador inexperiente, e, quando o movimento do negócio é grande, o comerciante esperto também não faz semelhante coisa, mas mantém um preço fixo geral para toda a gente, de forma que uma criança pode comprar em sua casa tão bem como qualquer outra pessoa. É-se, pois, servido honradamente; mas isso ainda não é bastante para acreditar que o comerciante tenha assim procedido por dever e princípios de honradez; o seu interesse assim o exigia; mas não é de aceitar que ele, além disso, tenha tido uma inclinação imediata para os seus fregueses, de maneira a não fazer, por amor deles, preço mais vantajoso a um do que a outro. A ação não foi, portanto, praticada nem por dever nem por inclinação imediata, mas somente com intenção egoísta (FMC, p. 27).

Em seguida, Kant nos dá outro exemplo, em que uma ação é por dever:

Conservar cada qual a sua vida é um dever, e é, além disso, uma coisa para que toda a gente têm inclinação imediata. Mas, por isso mesmo é que o cuidado, por vezes ansioso, que a maioria dos homens lhe dedicam não tem nenhum valor intrínseco, e a máxima que o exprime nenhum conteúdo moral. Os homens conservam a sua vida conforme ao dever, sem dúvida, mas não por dever. Em contraposição, quando as contrariedades e o desgosto sem esperança roubam totalmente o gosto de viver; quando o infeliz, com fortaleza de alma, mais enfadado do que dasalentado ou abatido, deseja a morte, e conserva contudo a vida sem a amar, não por inclinação ou medo, mas por dever, então, a tal máxima tem um conteúdo moral (FMC, p. 27-28).

Nos exemplos citados podemos perceber que a boa vontade é a vontade de agir por dever. Só age moralmente “quem pratica ação sem qualquer inclinação, simplesmente por dever. Só então é que ela teria o autêntico valor moral” (FMC, p.28). Pascal (2001, p. 113), ao analisar esta questão em Kant, nos lembra que para uma ação ter valor moral não basta que seja conforme ao dever. Ela deve ser, além disso, por dever, pois agir sob a influência da sensibilidade e de fatores externos, ainda que a ação concorde com o dever, é algo patológico. Moral, ou prático é o que depende somente da razão. Vejamos o que Kant nos diz:

É sem dúvida também assim que se devem entender os passos da Escritura em que se ordena que amemos o próximo, mesmo o nosso inimigo. Pois que o amor, enquanto inclinação, não pode ser ordenado, mas o bem-fazer por dever, mesmo que a isso não sejamos levados por nenhuma inclinação e até se oponha a ele uma aversão natural e invencível, é amor prático e não patológico, que reside na vontade e não na tendência da sensibilidade, em princípios de ação e não em compaixão lânguida. E só esse amor é que pode ser ordenado (FMC, p. 30).

Pascal (2001, p. 114) nos recorda que aqui evidenciamos uma oposição entre legalidade, conformidade ao dever e moralidade verdadeira, que reside na pureza da intenção. Por intenção entende-se não um simples desejo, mas supõe que se empreguem todos os esforços e meios necessários para realizar o que se deve.

Como Kant nos expõe, na primeira proposição, o valor moral de um ato se encontra na intenção. Uma segunda proposição que ele nos expõe é esta:

Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela quer atingir, mas na máxima que a determina; não dependendo da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada (FMC, p.30).

Vemos assim que o fim desejado pode ser bom, sem que haja necessidade de se dar prova de uma boa vontade para alcançá-lo. O exemplo citado é o fim daquele

que quer conservar a sua vida. Este é um fim bom, mas pode não lhe ser necessário qualquer espécie de boa vontade para isso, já que essa pessoa pode possuir amor à própria vida. Neste caso, a ação não é moral, já que a pessoa não necessitou de nenhuma espécie de boa vontade para agir. Desta forma, podemos afirmar que o que importa para uma ação ser moral é somente a regra pela qual o homem pauta sua ação, ou seja, a máxima da ação, o princípio do querer, e não o fim. Assim, vemos que não é o objeto que desejo atingir que define o valor moral do meu ato, mas a razão pela qual eu quero atingi-lo. O valor moral do ato está na intenção. Entretanto, é necessário considerar a intenção prescindindo do fim visado, isto é, unicamente como intenção em fazer o que se deve fazer (cf. PASCAL, 2001, p. 114).

Destas proposições que acabamos de apresentar, Kant deduz uma terceira, assim formulada: “Dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei” (FMC, p. 31) e argumenta assim esta definição:

Pelo objeto, como efeito da ação em vista, posso eu sentir em verdade inclinação, mas nunca respeito, exatamente porque é simplesmente um efeito e não a atividade de uma vontade. De igual modo, posso ter respeito por qualquer inclinação em geral, seja ela minha ou de um outro; posso quando muito, no primeiro caso, aprová-la, e, no segundo, por vezes amá-la mesmo, isto é considerá-la como favorável ao meu próprio interesse. Só pode ser objeto de respeito e, portanto mandamento, aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer a simples lei por si mesma. Ora, se uma ação realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o objeto da vontade, nada mais resta à vontade que a possa determinar do que a lei objetivamente, e, subjetivamente, o puro respeito por esta lei prática, e, por conseguinte, a máxima que manda obedecer a essa lei, mesmo com prejuízo de todas as minhas inclinações (FMC, p. 31).

Vemos assim que o valor moral da ação não é encontrado no efeito que dela se espera, muito menos em qualquer princípio da ação que precise de um móbil³⁸, já que o ser humano não precisa de causas naturais para agir. O único móvel para quem deseja agir por dever é o respeito à lei que o dever ordena cumprir. É a

³⁸ A Fundamentação da Metafísica dos Costumes apresenta uma importante distinção entre móbil e motivo. Kant explica esta distinção em termos de fundamento subjetivo e objetivo para ações: Móbil é o princípio subjetivo do desejar, no qual assentam fins subjetivos (materiais). Motivo é o fundamento objetivo do desejar, no qual assentam fins objetivos (formais). Kant nos mostra que numa ação moral, os móveis sensíveis (como, por exemplo, compaixão e/ou simpatia), podem destruir o valor moral de uma ação, portanto, não podem ser o fundamento da ação moral.

representação da lei, num ser racional, que pode determinar a boa vontade (FMC, p. 31)

Cabe-nos, agora, saber: em que, afinal, consiste esta lei “cuja representação, tem de determinar a vontade para que esta se possa chamar boa absolutamente e sem restrições?” Kant nos diz que ela consiste em “uma lei universal das ações em geral, que possa servir de único princípio à vontade, isto é: devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal*” (FMC, p. 33).

Assim, podemos afirmar com Jung (2008, p. 71) que o que determina a vontade, para que a ação moral seja cumprida por dever e não por inclinação natural, é o princípio formal vontade. A lei moral, não tendo origem na experiência, deve ser determinada por um princípio formal, a priori, universal e necessário. O dever é o que faz a vontade agir moralmente. Assim, o fundamento da moral é a lei ou a máxima que se reconhece na lei universal³⁹. O dever, por sua vez, originado da razão prática, surge como mandamento a ser cumprido. Por fim, assevera Kant, este princípio que determina a vontade tem que ser universal, livre de condicionamentos, e ser obra da razão, de forma que a máxima se subordina à lei universal.

Em síntese, têm conteúdo moral as ações feitas por dever. É a conformidade com a lei em geral que constitui o princípio da boa vontade. Assim, a razão é suficiente em si só para mover a vontade, sem o auxílio de impulsos sensíveis. O filósofo conclui que a razão pode determinar a vontade de modo puro segundo a lei moral, isto é, de acordo com a proposição sintética *a priori*, do imperativo categórico que é “fundado” sobre a liberdade. Para Kant, dentre todos os princípios práticos (subjetivos e objetivos) que podem determinar a vontade, apenas os imperativos categóricos constituem o princípio da moralidade, ou seja, constituem as leis práticas que valem, pois determinam a vontade objetivamente.

Além disso, este princípio, universal e necessário, que deve reger todo o ato moral, a razão comum sempre o tem diante dos olhos. Kant apresenta um exemplo sobre isso: encontro-me em apuros e me questiono se posso fazer uma promessa que sei que não poderei cumprir. A prudência me aconselha, por medo das conseqüências, a não fazer tal promessa; mas sei que, se ignorar as regras da prudência, pode resultar um bem para mim. Mas, se me coloco a questão do dever,

³⁹ No ponto 4.2 abordaremos mais densamente a diferença entre lei (princípio objetivo do querer) e máximas (princípio subjetivo do querer).

e não a da prudência, descobrirei uma regra infalível. Basta para isso que me pergunte:

Ficaria eu satisfeito de ver a minha máxima (de me tirar de apuros por meio de uma promessa não verdadeira) tomar o valor de lei universal (tanto para mim quanto para os outros)? [...] Toda a gente pode fazer uma promessa mentirosa, mas que não pode sair de outra maneira? Em breve reconheço que posso em verdade querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal da mentira (FMC, p.34).

A resposta a esta questão é muito simples: se elevasse esta minha máxima, que é lícito mentir para sair de dificuldades, ao princípio de universalidade, ninguém mais poderia confiar em promessas, ou melhor, nem mais existiriam promessas, e “a minha máxima, uma vez arvorada em lei universal, destruir-se-ia a si mesma necessariamente” (FMC, p. 35). Desta forma, ao me perguntar se minha máxima pode converter-se em lei universal, vejo se minha ação é moral ou não. Se não for possível universalizá-la, esta minha máxima não poderá ser uma legislação universal. Portanto, não é moral e conseqüentemente não devo fazer tal ação.

Com isso, vê-se que não é difícil saber agir moralmente, pois cada qual possui as condições de saber onde está o dever ao se perguntar se pode querer que sua máxima (de tal ação) se transforme em lei universal. Além disso, Kant nos lembra que é admirável perceber que todos, até mesmo as pessoas mais incultas, já sabemos o que é o certo a ser feito:

Podia-se mesmo já presumir antecipadamente que o conhecimento daquilo que cada homem deve fazer, e, por conseguinte saber, é também pertença de cada homem, mesmo do mais vulgar. E aqui não nos podemos furtar a uma certa admiração ao ver como a capacidade prática de julgar se avanta tanto à capacidade teórica no entendimento humano vulgar (FMC, p. 36).

Por fim, Kant (FMC, p. 35) nos diz que no conhecimento moral da razão humana vulgar chegamos ao seu princípio que deve reger todo o ato moral. Este princípio deve funcionar como uma bússola, para distinguir, em todos os casos, o que é mau e o que é conforme ao dever, ou o que é contrário a ele, do que é bom, por dever.

4.2 O imperativo categórico

Vimos que a filosofia moral kantiana não se restringe a uma ética material da felicidade, mas, se constitui numa ética formal da liberdade. Ela se apresenta como uma ética de princípios, fundada com a exclusão de uma razão determinantemente empírica, em uma razão pura. Pura é a razão, que sem mescla de interesses, se constitui em razão prática. Trata-se de uma razão livre, ou seja, autônoma e independente de determinações estranhas. (cf. ROHDEN, p. 35). As éticas pré-kantianas primeiro determinam o que é o bem moral e o mal moral, para daí deduzir, como conseqüência, a lei moral. Kant inverte literalmente esta lógica e nos diz que o conceito de bom ou de mau não deve ser determinado antes da lei moral, mas somente depois dela. Em uma palavra, é a lei moral que põe o bem moral, pois, é a vontade pura que faz ser bom aquilo que ela quer. Na *Crítica da Razão Prática* Kant nos mostra que a razão, por si só, é suficiente para mover a vontade. A razão pura é prática por si mesma, ou seja, ela nos dá a lei em que se alicerça toda a moralidade.

Na segunda seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant (FMC, p. 39) vai retrair o conceito de dever ao seu fundamento *a priori*. E nos lembra que na primeira seção ele havia tirado o conceito de dever do uso vulgar da razão prática, porém, isso não significa que se trata de um conceito empírico, já que não se pode apresentar nenhum exemplo seguro da intenção de agir por puro dever. Percebemos, sim, várias ações em conformidade com o dever, mas não verdadeiramente por dever e, portanto, sem valor moral.

Na realidade, é absolutamente impossível encontrar na experiência com perfeita certeza um único caso em que a máxima de uma ação, de resto conforme ao dever, se tenha baseado puramente em motivos morais e na representação do dever (FMC, p. 40).

Tugendhat (1997, p. 140) nos lembra que Kant tinha consciência que só poderia fundamentar o programa moral do imperativo categórico, se este fosse absolutamente fundamentável com o auxílio do seu conceito de razão prática pura. Por isso nesta segunda seção, apresenta seu plano de expor a faculdade da razão prática desde suas regras gerais de determinação até onde dela nasce o conceito do dever.

Kant nos lembra que talvez nunca tenhamos feito nenhuma ação por puro dever, mas simplesmente por amor próprio:

Quero por amor humano conceder que ainda a maior parte das nossas ações são conformes ao dever; mas, se examinarmos mais de perto as suas aspirações e esforços, toparemos por toda a parte o querido Eu que sempre sobressai, e é nele, e não no severo mandamento do dever que, muitas vezes, exigiria a autorrenúncia, em que a sua intenção se apóia (FMC, p.41).

Quando falamos do valor moral, não é das ações visíveis que se trata, mas dos seus princípios íntimos que não se vêem. Ou seja, não podemos extrair a moralidade da experiência, muito menos podemos julgar externamente se um ato é moral ou não.

Segundo Pascal (2001, p. 118), o dever não é um conceito empírico, já que a experiência não pode garantir a necessidade e a universalidade. A moral não pode ser extraída da experiência, pois seu objeto é o ideal, e não o real, o que deve ser, e não o que é. Portanto, se nenhuma experiência pode provar a existência de um ato puramente moral, ou até podemos duvidar que venha futuramente a existir concretamente, só nos resta concluir que o dever é uma exigência da razão pura. Vejamos o que Kant nos diz:

E então nada nos pode salvar da completa queda das nossas ideias de dever, para conservarmos na alma o respeito fundado pela lei, a não ser a clara convicção de que, mesmo que nunca tenha havido ações que tivessem jorrado de tais fontes puras, a questão não é agora de saber se isto ou aquilo acontece, mas sim que a razão por si mesma e independentemente de todos os fenômenos ordena o que deve acontecer; de forma que ações, de que o mundo até agora talvez não deu nenhum exemplo, de cuja possibilidade poderá duvidar até aquele que tudo funda na experiência, podem ser irremittentemente ordenadas pela razão: por exemplo, a pura lealdade na amizade não pode exigir-se menos de todo o homem pelo fato de até agora talvez não ter existido nenhum amigo leal, porque este dever, como dever em geral, anteriormente a toda a experiência, reside na ideia de uma razão que determina a vontade por motivos a priori (FMC, p. 41).

Desta forma, vemos que o dever é uma exigência da razão e, não sendo um conceito empírico, só pode ser uma ordem *a priori* da razão, ou seja, é um ideal proposto *a priori* por nossa razão. Por isso, “não se poderia prestar pior serviço à moralidade do que querer extraí-la de exemplos” (FMC, p. 42). Os exemplos têm de ser primeiro julgados segundo os princípios da moralidade para se saber se são dignos de servir como exemplo, como modelo. “Mesmo o Evangelho tem primeiro

que ser comparado com o nosso ideal de perfeição moral antes de o reconhecermos com tal” (FMC, p. 42).

Kant tem claro que todos os conceitos morais têm a sua sede e origem *a priori* na razão, tanto na razão mais vulgar como na especulativa. Portanto, estes conceitos morais não podem ser extraídos de nenhum conhecimento empírico ou contingente, pois cada vez que lhe acrescentamos algum elemento empírico, diminuimos seu valor. Assim, a moral precisa da antropologia para a sua aplicação, mas antes, será exposto independentemente desta ciência, como pura filosofia, como metafísica. Em síntese, o objetivo de Kant, aqui, é seguir e expor claramente a faculdade da razão, partindo de suas regras universais de determinação, até o ponto em que dela brote o conceito de dever (FMC, p. 46-47).

Além disso, Kant nos recorda

[...] que na natureza tudo age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessária, quer dizer como bom (FMC, p. 47).

Percebemos, aqui, que a razão manda, ordena o certo, o correto agir; mas, no ser humano a vontade não é plenamente conforme à razão; assim as ações que são objetivamente reconhecidas como necessárias, são subjetivamente contingentes. Ou seja, a vontade não se identifica plenamente com a razão e é por isso que a determinação de uma vontade é obrigação, portanto, lei. “A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se imperativo” (FMC, p. 48). Assim, bom não é aquilo que é subjetivo, bom para mim; mas sim, aquilo que é necessário e universal; portanto, bom para todos os seres racionais.

Antes de tudo, para compreendermos adequadamente o pensamento moral de Kant, convém recordarmos algumas definições: chamam-se princípios práticos as determinações gerais da vontade, que se dividem em dois grupos: as máximas (princípio prático subjetivo) e os imperativos ou leis (princípio prático objetivo):

Princípios práticos são proposições que contêm uma determinação geral da vontade, a qual inclui em si várias regras práticas. São subjetivos, ou

máximas, quando a condição é considerada pelo sujeito como válida unicamente para a sua vontade; mas são objetivos, ou leis práticas, quando essa condição é reconhecida como objetiva, isto é, válida para a vontade de todo o ser racional (CRPR, p. 29).

Por máximas entendem-se os princípios práticos subjetivos, ou seja, os que se referem apenas aos sujeitos que os propõem. Não apresentam valor universal. Um exemplo de máxima é o princípio prático: “leva vantagem em tudo que puderes”. Este exemplo constitui uma máxima particular de validade apenas para a pessoa que o propõe, e não tem validade para todos os homens e seres racionais.

Já os imperativos são princípios práticos objetivos, ou seja, que se referem a todos os seres racionais. Os imperativos objetivos se constituem em deveres e regras que expressam necessidade de ação. Eles podem ser de dois tipos: imperativos hipotéticos e imperativos categóricos.

Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever e, mostram assim a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que, segundo a sua constituição subjetiva, não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação). Elas dizem que seria bom praticar ou deixar de praticar qualquer coisa, mas dizem-no a uma vontade que nem sempre faz qualquer coisa só porque lhe é representado que seria bom fazê-la (FMC, p. 48).

Os imperativos hipotéticos se constituem em prescrições práticas. Determinam a vontade somente sob a condição de que ela queira adquirir certos objetivos. Um exemplo: “se quiseres ser um bom aluno e ser aprovado no trabalho de conclusão de curso deves estudar”. Neste caso a obrigação só existe, tem sentido, na medida em que se queira alcançar tal fim. Mas, cabe ressaltar, que valem para todos aqueles que desejam este mesmo fim.

Os imperativos categóricos se constituem em leis práticas (morais). Aqui o imperativo determina a vontade sem o desejo de obter certos fins. O imperativo categórico, ao contrário do imperativo hipotético que nos diz “se quiseres... deves”, nos diz: “deves porque deves”.

No caso de a ação ser apenas boa como meio para qualquer coisa, o imperativo é hipotético; se a ação é representada como boa em si, por conseguinte, como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio desta vontade, então o imperativo é categórico (FMC, p. 50).

Os imperativos categóricos são, portanto, leis práticas universais e necessárias. Eles valem para todos e em todos os lugares. Apenas os imperativos categóricos são leis morais:

Leis morais são apenas os imperativos categóricos. Elas são universais e necessárias, mas não como as leis naturais. Com efeito, enquanto as leis naturais não podem deixar de se concretizarem, as leis morais podem até não se concretizarem, porque a vontade humana está sujeita não só à razão, mas também às inclinações sensíveis, podendo, por isso se desviar. E, exatamente por essa razão é que as leis morais são chamadas “imperativos” ou “deveres” (REALE, 2005, p. 376).

É mister destacar ainda que a essência do imperativo categórico, da lei moral, não depende do conteúdo. A lei moral me ordena a respeitá-la pelo fato de ser lei. Em uma palavra, para Kant, “deves porque deves”. A lei moral não depende do conteúdo, porque, se subordinarmos a lei moral ao conteúdo, caímos no empirismo e no utilitarismo. A essência do imperativo consiste no fato de valer em virtude da forma da lei, isto é, pela sua racionalidade, e a essência da moral é, portanto, a adequação da vontade à norma da lei⁴⁰ (REALE, 2005, p. 376).

Wood (2008, p. 164-165) nos lembra que a busca e a fixação do princípio supremo da moralidade são o objetivo de Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, e, como vimos na primeira seção, Kant tenta derivar a fundamentação do referido princípio do conhecimento moral da razão vulgar; porém, Kant obtém mais êxito quando faz uma segunda tentativa, filosoficamente motivada, de expor o princípio moral na segunda seção. Assim, Kant acredita que os juízos morais devem ser derivados de um princípio fundamental único. Contudo, considera este princípio único sob três pontos de vista diferentes, e o formula distintamente de três maneiras. Em dois casos Kant apresenta uma formulação variante, que supõe ser mais próxima do conhecimento vulgar, portanto, mais fácil de ser aplicada. O sistema de fórmulas é assim apresentado:

1ª fórmula - A fórmula da lei universal (FLU):

Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal (FMC, p. 59).

Com sua variante - A fórmula da lei da natureza (FLN):

⁴⁰ Como vimos, em Kant, a simples conformidade com a lei em geral é que constitui o princípio de uma boa vontade. E é exatamente nisto que constitui o formalismo kantiano. Tugendhat (1997, p. 135) nos recorda que na ética anglo-saxônica das últimas décadas foi de praxe dividir os sistemas morais que partem de um único princípio em deontológicos (do grego déon, dever) e teleológicos (do grego télos, fim). Por um sistema moral teleológico entende-se um sistema que considera a ação boa (correta) quando promove um certo fim, ou seja, considera que o fim seja visto como o único bem sem restrições. Por um sistema moral deontológico entende-se uma ética que não faz depender a boa ação da valorização de um fim. Um protótipo de tal sistema é o kantiano, que defende, como vimos, que o princípio da boa vontade não reside em seu objetivo, mas sim, só pode ser determinado pelo princípio formal da vontade em geral.

Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza (FMC, p. 59).

Lemos, também, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, outras duas fórmulas do imperativo categórico:

2ª fórmula - A fórmula da humanidade como fim em si mesma (FH):

Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio (FMC, p. 69).

3ª fórmula - A fórmula da autonomia (FA):

[...] agir somente segundo uma máxima tal [...] que a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo como vontade universal (FMC, p. 76).

Com sua variante - A fórmula do reino dos fins (FRF):

Age segundo máximas de um membro universalmente legislador em ordem a um reino dos fins somente possível (FMC, p. 83).

A FLU é o princípio de onde devem derivar todos os imperativos do dever. Além disso, conforme Wood (2008, p. 165), a FLU e a FLN consideram o princípio da moralidade apenas sob o ponto de vista de sua forma. A FH considera o princípio da moralidade sob o ponto de vista do valor que racionalmente motiva nossa obediência a ele e a FA e a FRF consideram o princípio moral sob o ponto de vista da autoridade.

Na FLU, uma máxima viola uma lei universal toda vez que ela não puder ser desejada como uma lei universal. Assim, nos exemplos apresentados, a saber, se é lícito: (i) suicidar-se por tédio da vida, (ii) fazer uma promessa falsa para livrar-se de uma dificuldade, (iii) deixar os próprios talentos enferrujarem, (iv) recusar-se a ajudar àqueles que necessitam de ajuda. Kant nos responde, de acordo com a FLU, que: (i) praticar o suicídio viola um dever perfeito para consigo mesmo, (ii) fazer falsas promessas viola o dever perfeito para com os outros, (iii) esconder os próprios talentos viola um dever perfeito para conosco, (iv) recusar-se a ajudar a outros viola um dever imperfeito para com os outros.

Na FH, o imperativo categórico tem como fundamento aquilo que tem valor absoluto e constitui fim em si mesmo. O homem, e todo o ser racional, existe como

fim em si e não apenas como meio, do qual esta ou aquela vontade possa dispor a seu arbítrio. Assim, as coisas não possuem valor em si. Apenas possuem valor para os seres racionais. Os seres racionais ou pessoas, ao contrário, possuem valor absoluto. Se não admitíssemos que as pessoas são fim em si, não restaria nada de absoluto, o que impossibilitaria a existência de um imperativo categórico⁴¹ (FMC, p. 68-69). Retornando aos exemplos anteriores vemos que: (i) o homem que se suicida trata a sua própria pessoa como meio e não como um fim em si, (ii) quem faz uma promessa enganadora serve-se dos outros como um meio, (iii) aquele que não cultiva seus talentos não permite o pleno desenvolvimento da humanidade em si mesmo como fim e, (iv) quem não contribui com a felicidade dos outros é contrário ao desenvolvimento da humanidade como fim em si. Em todos estes casos as ações não são morais (cf. PASCAL, 2001, p. 124).

Kant (FMC, p. 71) nos lembra que este princípio da humanidade como fim em si (FH), jamais poderá ser derivado da experiência, pois é um princípio universal. Da FH e da FLU ele deriva um terceiro, a FA, que pressupõe a concordância da vontade com a razão prática universal, ou, em outras palavras, todo ser racional deve considerar a sua vontade como legisladora universal. Desta forma qualquer máxima que não puder adequar-se à lei universal deve ser rejeitada pela razão, não pela subordinação da máxima somente, mas porque a vontade é legisladora para si mesma, daí a submissão à lei de que é autora (JUNG, 2008, p. 77).

Pascal (2001, p. 124) concorda com esta interpretação ao afirmar que a aproximação recíproca dessas duas fórmulas, FLU e a FH, dá origem a uma terceira, a FA. Além disso, nos lembra Kant que o homem, não devendo ser tratado como instrumento, não poderia ser um simples objeto da legislação universal imposta pela lei moral. Desta forma, é preciso que o homem seja o seu próprio

⁴¹ É mister observarmos que aqui parece surgir uma contradição nas afirmações de Kant. Vimos ao longo deste trabalho que uma ação moral deve ser praticada por puro dever, sem inclinações e livre de qualquer finalidade. Porém, na FH Kant nos fala que o homem é fim em si mesmo. Como podemos entender esta questão, este aparente problema em Kant? Tugendhat (1997, p. 151-154) nos diz que devemos distinguir entre fins que um ser racional se propõe a bel prazer, como efeitos de sua ação, portanto fins materiais, e fins objetivos, que valem para qualquer ser racional. Kant nos diz que sem qualquer referência a fins não pode ocorrer nenhuma determinação da vontade no homem. Além disso, não podemos compreender o imperativo categórico em sua FLU de modo contratualista, mas como princípio moral, nele já está implicado que os outros são determinantes para nossa ação, nós agimos por sua causa (FH). Em síntese, o que nosso filósofo está nos mostrando, quando diz que a FLU implica a FH, é que quando nos relacionamos com os outros não devemos instrumentalizá-los a nosso bel prazer.

autor, ou seja, não podendo receber sua lei de fora, é necessário que o próprio homem, enquanto racional, a imponha a si mesmo.

Nós obedecemos à lei porque somos nós mesmos que nos damos a lei. Portanto, esta lei, ao não vir de fora do ser humano, não é heterônoma, mas ao contrário, é autônoma, pois a vontade dá-se a si mesma a sua lei. Ao retomar no plano moral esta ideia de autonomia, Kant é levado ao conceito de reino dos fins. Através do imperativo categórico, e sob leis comuns, há uma ligação sistemática entre muitos seres racionais (PASCAL, p. 124-125). Vejamos o que ele nos diz:

Seres racionais estão, pois, todos submetidos a esta lei que manda que cada um deles jamais se trate a si mesmo ou a outros simplesmente como meios, mas sempre simultaneamente como fins em si. Daqui resulta porém uma ligação sistemática de seres racionais por meio de leis objetivas comuns, ou seja, é um reino que, exatamente porque estas leis têm em vista a relação destes seres uns com os outros como fins e meios, se pode chamar um reino dos fins (que na verdade é apenas um ideal) (FMC, p. 76).

Kant nos lembra ainda que os seres racionais pertencem ao reino dos fins como membros quando nele são legisladores universais, estando também submetido a estas leis. E pertence como chefe, quando como legislador, não está submetido à vontade de outros. A moralidade consiste na relação de toda a ação com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins. Kant nos lembra também que o homem racional, ao ser autor da própria lei, não tem apenas um preço, mas possui, além disso, uma dignidade:

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade [...] O que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem tem um preço venal; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é, a uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossas faculdades anímicas, tem um preço de afeição ou de sentimento; aquilo, porém, que constitui a condição só de graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesmo, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é dignidade (FMC, p. 77).

Em síntese, podemos dizer que a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. Desta forma, a moralidade, e a humanidade, enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade (FMC, p. 77-78). Por fim, Kant conclui que é absolutamente boa a vontade que não pode ser

má, portanto, quando a sua máxima, ao transformar-se em lei universal, não pode nunca contradizer-se (FMC, p. 80).

Mostramos, até aqui, que no imperativo categórico a vontade é determinada *a priori* objetivamente e a razão pura é em si prática, pois determina a vontade sem depender de outros fatores.

Reale (2005, p. 382-383) nos lembra que a existência da lei moral se impõe à nossa consciência como um fato da razão, e este só pode ser explicado a partir da liberdade. Contudo, só adquirimos consciência da liberdade, porque antes de tudo, temos consciência do dever. Em uma palavra, o fato de existir dever me diz, por si mesmo, que eu sou livre. A liberdade é a independência da vontade em relação à lei natural dos fenômenos, como já foi tratado no ponto 2.1.

Podemos perceber que a liberdade em Kant apresenta um sentido positivo e outro negativo. Se a entendermos como independência em relação à lei natural dos fenômenos e como independência dos conteúdos da lei moral, temos a liberdade em sentido negativo. Porém, se entendermos a liberdade como capacidade da vontade de determinar-se por si, de autodeterminar-se, temos a liberdade em sentido positivo, por Kant também chamada de autonomia, cujo contrário é a heteronomia.

As morais que se baseiam nos conteúdos comprometem a autonomia da vontade, e implicam uma dependência em relação às coisas e à lei da natureza, e, desta forma, comportam a heteronomia da vontade. Assim, toda ética que busque a felicidade é heterônoma, porque busca fins materiais. E desta forma, a busca da felicidade polui a pureza da intenção e da vontade (REALE, 2005, p. 383).

Assim, devemos agir pelo puro dever e não para alcançar a felicidade e outros bens materiais. Agindo pelo puro dever o ser humano se torna digno da felicidade. Sei se uma ação é por dever, ou seja, se uma ação particular se eleva a lei prática pura, elevando a máxima (subjetivo) ao nível da universalidade (objetivo). Se minha máxima puder ser universalizada e se torna lei universal, isso significaria que ela está em conformidade com o dever, portanto, é moral.

Na *Crítica da Razão Prática* Kant nos dá um exemplo interessante, que qualquer um pode perceber, até o mais humilde, se determinada máxima se presta à legislação universal ou não. Vejamos como o autor nos diz:

Tomai, por exemplo, como máxima aumentar a minha fortuna por todos os meios seguros. Ora, tenho em minhas mãos um depósito cujo proprietário morreu e não deixou a respeito dele nada escrito. Eis naturalmente o caso

que corresponde à minha máxima. Desejo agora saber apenas se aquela máxima pode valer como lei prática universal. Aplico-a, pois, ao caso presente e interrogo-me se ela poderia assumir a forma de uma lei, por conseguinte, se eu poderia realmente, em virtude da minha máxima, pôr uma tal lei, a saber, que cada qual pode negar um depósito cujo desaparecido ninguém lhe pode provar. Caio logo na conta de que um tal princípio, enquanto lei, se destruiria a si mesmo, porque faria com que não houvesse mais depósitos (CRPR, p. 38-39).

Vemos assim, no exemplo acima, que a minha máxima de aumentar meu dinheiro, neste caso, não pode ser universalizada, portanto, não é uma lei moral. Mas, Kant vai além, e nos diz que não basta que uma ação esteja em conformidade com a lei para ser moral. É preciso que a ação seja determinada só pela lei. Em uma palavra, para ele, o homem deve agir não para obter a felicidade, mas unicamente pelo puro dever. E, assim, agindo pelo puro dever, o homem se torna digno de felicidade.

Jung (2008, p. 25) nos recorda que a pessoa para agir moralmente precisa adquirir certa disposição, diferente de um hábito, pois precisa envolver uma deliberação consciente, racional, acerca das máximas da ação e não um reflexo meramente instintivo. Desta forma, a pessoa moralizada adquire uma firme disposição para escolher somente os bons fins, aprovados por todos. Para edificação de tal empresa, faz-se necessário educar para que as pessoas possam escolher somente os fins, que podem ser os fins simultâneos de todos. Este escolher deve tornar-se um modo de pensar arraigado, inerente, como que uma segunda natureza, mais do que um processo de decisão complicado. Isso porque, em Kant, a educação moral se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. Quando se quer fundamentá-la sobre ameaças, sobre punições, tudo se perde, pois esses meios a tornariam um mero adestramento. A disciplina é uma referência muito mais externa ao indivíduo, logo, passível de enganos e desvios, enquanto a máxima é uma referência interna, em permanente alerta dentro de cada pessoa e não fora dela.

Por fim, como assevera Severino, da proposta educativa kantiana podemos concluir que a educação deve transformar todos os sujeitos, em processo de educação, em pessoas disciplinadas, vivendo independentemente de suas pulsões instintivas, em pessoas cultas que exploram ao máximo a capacidade conhecerem, em pessoas prudentes que convivem em espírito de paz e harmonia social e,

finalmente, em pessoas morais, pautando a existência nas exigências transcendentais da eticidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos abordar o problema da educação atual a partir do pensamento do filósofo Immanuel Kant. Certamente, conseguimos perceber que muitos conceitos aqui abordados são frutos da realidade do filósofo, marcados historicamente. Todavia, apesar deste pequeno inconveniente, acreditamos que nós, ainda hoje, em educação, estamos buscando dar uma resposta às mesmas questões que Kant se colocou: O que nos é dado saber? O que devemos fazer? O que nos é lícito esperar? Estas questões, segundo Kant, se resumem em uma quarta questão: quem somos nós, os homens? Ao abordar estas questões, vimos que Kant buscava uma reunificação entre o âmbito do sensível e o âmbito do inteligível, ou seja, buscava uma passagem do homem à humanidade, do fenômeno ao númeno, da natureza à liberdade.

O autor das três críticas ocupou-se de maneira explícita apenas uma vez da questão da pedagogia, em *Sobre a Pedagogia*. Porém, toda sua obra filosófica se encontra permeada pela problemática da educação. A obra, *Sobre a Pedagogia*, texto copilado pelo aluno Theodor Rink, encontra-se interligada com as outras obras de Kant, especialmente com seus escritos sobre moral. Assim, através do estudo dessa obra relacionada às outras, principalmente, *Crítica da Razão Prática*, *Metafísica dos Costumes*, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, *Ideia de uma História do ponto de vista cosmopolita*, *A Religião nos limites da simples razão*, *Antropologia Pragmática* e *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, podemos absorver com precisão o pensamento pedagógico kantiano.

Nas obras em que Kant se preocupa com responder a esta quarta questão (quem é o homem?), percebemos que ele concebe o ser humano a partir de um duplo ponto de vista: se, por um lado, o homem é visto como um ser sensível e fenomênico, por outro, é percebido como numênico e moral. É, pois, tarefa da educação reunificar estes pontos de vista sob a ideia de homem ideal, representado pelo ideal de moralidade.

Aqui aparece o primeiro desafio da educação kantiana: reunificar, através do conceito de humanidade, esse homem que se encontra inicialmente dividido entre desejos, próprios de sua condição de pura materialidade, e entre aspirações mais profundas, que o levam a querer ultrapassar estas determinações naturais. A saída

deste estado de heteronomia e menoridade, imposta pelo estado de natureza, é fomentada por uma ideia. Esta ideia possibilita ao homem a condição de ultrapassamento de seu estado inicial. Assim, ao contrapor natureza e moralidade, Kant acaba acentuando a segunda como fim último de todo processo educativo.

Pertencente à razão prática, a educação, deve formar este homem ideal, nascido com a revolução copernicana, homem livre, autônomo e moral. É uma ideia que se compromete com a elevação do ser humano à dignidade, tirando-o de sua condição de pura empiricidade, fazendo-o desenvolver todas as suas potencialidades e, por fim, levando-o a ver-se como humanidade. É tarefa da educação formar o ser humano de tal modo que ele possa ser justo, prudente e moral. Ao fazer isso, a educação encaminha os homens em direção ao fim último, que nada mais é que uma ideia de perfeição. O homem ideal que deve ser buscado ao longo de todo o processo de educação, é o homem moral. A ideia de moral deve ser norteadora de todos os investimentos e esforços em educação.

Com o objetivo de possibilitar esta formação do homem moral, finalidade última de todo processo educativo kantiano, nasce a necessidade da educação, que tem por objetivo elevar o ser humano de seu estado de animalidade à humanidade, que só acontecerá pelo pleno desenvolvimento da razão. Esta não nasce pronta, mas, para desenvolver-se sempre mais, precisa da ajuda de outros seres humanos, em estágio mais avançado de desenvolvimento; por isso, uma geração educa a outra.

Buscando formar este homem ideal, o homem moral, modelo de humanidade, Kant estabelece toda a sua doutrina e concepção de educação. Esta busca, vai desde a preocupação com os cuidados materiais com os bebês, passa pela disciplina e coação, até chegar à formação do caráter e à educação moral. De maneira sintética, podemos afirmar que em *Sobre a Pedagogia*, a educação envolve três etapas principais: [1] o cuidado, [2] a disciplina e [3] a instrução. Sendo que a instrução assume três funções básicas no homem, a saber: Torná-lo culto, torná-lo prudente e torná-lo moral.

Na terceira etapa Kant mostra que pouco adianta a educação conseguir transformar o homem em um ser culto e prudente, se ela não o preparar para conduzir sua vida e usar sua liberdade para os bons fins. Falha é a educação que não consegue formar o ser moral. Em síntese, cabe à escola formar o homem como um ser moral, capaz de aceitar como lei do seu agir o imperativo categórico que

ordena, no seu agir, incluir os outros seres racionais como fins em si, e nunca, simplesmente como meios.

Estes três momentos da pedagogia kantiana, o cuidado, a disciplina e a instrução, constituem um processo de desenvolvimento que deve criar as condições necessárias para que seja possível o amadurecimento moral no homem, ou seja, todos os esforços e investimentos da pedagogia kantiana devem estar na linha de favorecer a realização da filosofia prática kantiana; portanto, a internalização do imperativo categórico.

A pedagogia kantiana assevera, também, que o trabalho e o exemplo são importantes na educação. O trabalho no processo pedagógico é caminho para o inteiro cumprimento do desenvolvimento da razão, uma vez que o trabalho traduz o conceito sintético que une obediência e liberdade, coação e vontade, tão importantes para a fundamentação da educação. O trabalho supõe a coação e a ocupação, que permite à pessoa, estando ocupada, realizar-se, esquecendo-se de si mesma. O trabalho, no processo inteiro da educação, representa a saída do homem de seu estado selvagem, já que em seu estado puramente animal, ele se encontra afastado do trabalho. Já, no exemplo deve-se primar pela justiça. O professor deve submeter o educando a uma lei necessária, mas essa lei deve ser geral, ou seja, válida para todos, e sempre presente na escola. Sendo que o mestre jamais deve mostrar predileção por um aluno, pois, caso contrário, a lei deixaria de ser geral e os alunos poderiam tornar-se rebeldes ao perceber que alguns não se encontram submetidos à mesma lei.

Outrossim, as novas gerações devem ser ensinadas segundo um estado mais aperfeiçoado, a ser realizado no futuro. O filósofo espera que a educação se torne sempre melhor e que cada nova geração dê passos em direção ao aperfeiçoamento da humanidade.

Pelas proporções a que este trabalho se deve ater, não nos foi possível mostrar amplamente os limites e possibilidades de uma educação kantiana hoje. Isso, quiçá, será tema para os nossos estudos posteriores. Porém, podemos afirmar que a realização do ideal pedagógico kantiano comprometido com a ideia da perfeição da humanidade, garantida pelo agir racional, autônomo, portanto, moral, exige o respeito a idade de cada estudante e, principalmente, a formação dos educadores.

Talvez seja esse, a formação dos professores, o maior obstáculo para a implantação de uma pedagogia kantiana, da perfeição, em nosso país, pois, como poderá um professor insatisfeito, mal remunerado, que não pesquisa, não prepara suas aulas, não reflete sobre sua prática pedagógica, despertar o gosto da cultura e do esclarecimento em seus estudantes? Como poderá alguém que não aposta na justiça, na razão, na autonomia e no agir moral transmitir estes valores às próximas gerações? Enquanto não forem formados mestres com capacidade de pensamento próprio dificilmente, uma educação kantiana terá lugar em nosso país.

Além disso, uma pedagogia kantiana, que aposta na razão e na capacidade de o sujeito ser livre, autônomo e esclarecido, jamais poderá interessar às camadas sociais ou pessoas que preferem que a maioria da população permaneça em seu estado de minoridade, sem força de expressão e ação, sendo massa de manobra de interesses particulares.

Quanto ao ensino dos valores e à formação para a cidadania e a vida em sociedade, estes estão distantes da realidade educacional brasileira. E, como agravante desta situação, podemos constatar que faltam exemplos significativos, já que o modelo que temos é o da corrupção, do desvio de verbas públicas e da impunidade. Constatamos que a formação moral dos estudantes não encontra referenciais seguros, e os educandos, contrariamente ao que queria Kant, acabam colocando os bens e os interesses pessoais como fim em si. Dessa forma, a educação brasileira, não dispõe de modelos para educar com vistas a uma geração melhor, e, o que é agravante, não existe, nela, a firme convicção da necessidade de se formar sujeitos autônomos, honestos, justos e morais. Além disso, a maioria das escolas estão mais preocupadas com a formação técnica e a transmissão de conteúdos, por vezes insignificantes para o próprio aluno, com vistas à preparação apenas para o mercado de trabalho e o ingresso nas universidades públicas, do que com a cidadania e o agir moral.

No que tange à disciplina, momento de conquista da autonomia, e no que se refere ao exemplo, vemos que nossas escolas dificilmente, na realidade atual, as assimilariam. Nossos estudantes sofrem com a ausência de tais referenciais na família e nos próprios professores. Estes, muitas vezes não possuem didática e firmeza suficientes para o trabalho com os estudantes e, com certa frequência, pelas constantes ausências, especialmente em escolas públicas, nem em sala de aula estão. Desta forma, um dos maiores limites para a implantação de uma pedagogia

kantiana é a precária formação e acompanhamento aos professores. Paralelamente a isso, vemos crescer os problemas disciplinares nas escolas e na sociedade. Cresce o desejo do controle externo, mediante muros, grades, câmeras filmadoras, vigilância, policiamento ostensivo, que só refletem a falta de controle interno, de autoridade e autonomia interior, tão caros ao pensamento pedagógico kantiano.

Por fim, muitos autores modernos desenvolveram estudos e fundamentaram pesquisas a partir do pensamento pedagógico de Kant. Entre eles, destacamos: Freud, Montessori, Piaget, Vigotsky, Wallon, Dewey, Wallon, Kolber, Apel, Habermas, Foucault, ... Vemos, assim que, mesmo com estas dificuldades para a efetivação das ideias pedagógicas kantianas, estas não estão fora de moda no mundo atual, e têm muito a nos dizer sobre esta arte de se educar os seres humanos.

Educar para a moral, de modo que o estudante possa escolher no seu agir sempre os fins bons, aceitos por todos (universais e necessários) e que possam transformar-se em fins de cada um, eis o desafio proposto por Kant, e que nos cabe, hoje, tentarmos incluir em nossas ações pedagógicas. Porém, isso só será possível pela formação dos agentes escolares. É preciso prepará-los com vistas ao pensamento autônomo, ao esclarecimento da razão e ao agir moral. Somente com a eficaz formação dos professores poderão surgir pessoas particulares com capacidade de pensamento próprio, as quais, sacudindo o jugo da menoridade, espalharão ao seu entorno um movimento de esclarecimento e pensar autônomo, que nos colocará em marcha rumo ao reino dos fins, onde será soberanamente imperiosa a moralidade.

REFERÊNCIAS

ARRANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BENTES, Ivana. A nova força da filosofia kantiana. In: caderno Ideias, **Jornal do Brasil**, 08/05/1993. Rio de Janeiro, p. 1.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1995.

CASAGRANDE, Cledes. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2009.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Primeira filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

EIDAM, Heinz. O princípio da arte da educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre a Pedagogia. In: DALBOSCO, Claudio (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____. Educação e maioria em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Claudio; FLICKINGER, Hans-Georg. **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo e a sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIOLO, Jaime. A pedagogia em Kant. In: FÁVERO, Altair Alberto (Org.). **Filosofia educação e sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003.

JUNG, Tércio Inácio. **Immanuel Kant**: educação para o agir moral. Ijuí: Unijuí, 2008.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

_____. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

_____. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70.

_____. **A metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70.

_____. **Prolegômenos a toda metafísica futura**. Lisboa: Edições 70.

_____. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** In: Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução Cléia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2007.

LUFT, Eduardo. **As sementes da dúvida**. São Paulo: Mandarin, 2001.

PAGNI, Pedro Angelo. Iluminismo, pedagogia e educação da infância em Kant. In: PAGNI, Pedro Angelo (Org.). **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007.

PASCAL, G. **O pensamento de Kant**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação**: reflexões filosóficas. Caxias do Sul, RS: Educus, 2007.

POLLA, Cauê Cardoso. Idéias iluminadas. In: **Revista Discutindo Filosofia**, Ano 1 – N°5, p. 09-13.

_____. Filantropia da Natureza. In: **Revista Discutindo Filosofia**, Ano 1 – N°5, p. 14-17.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**: de Espinosa a Kant. São Paulo: Paulus, 2006. v. 4.

Revista Discutindo Filosofia, Ano 1 – N°5, p. 34.

ROHDEN, Valério. Sobre a ideia de educação para autonomia. In: Tavares, José. (Org.). **Totalitarismo tardio**: o caso do PT. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 163-191.

_____. Uma ética abaixo do céu. In: **Revista Discutindo Filosofia**, Ano 1 – N°5, p. 34-37.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

_____. **O contrato social**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filósofos e a educação**: Kant. São Paulo: Paulus. DVD (30 min), son., color.

SOUZA, Heloísa Helena. **Sobre Kant e a pedagogia**. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp38art11.pdf>>.

TUGENDHAT, Ernt. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ZATTI, Vicentí. **Processo em andamento**. In: Revista Discutindo Filosofia, Ano 1 – N°5, p. 18-22.

WOOD, Allen. **Introdução a Kant**. São Paulo: Artemed, 2008.