

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLA CAMPOS BATISTA DA SILVA

**KANT E A EDUCAÇÃO PARA MORAL:
UM EXERCÍCIO DA LIBERDADE**

**SÃO CARLOS – SP
2019**

CARLA CAMPOS BATISTA DA SILVA

KANT E A EDUCAÇÃO PARA MORAL:
UM EXERCÍCIO DA LIBERDADE

Dissertação para defesa de mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade
Federal de São Carlos.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Mattar
Maamari

São Carlos – SP

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carla Campos Batista da Silva, realizada em 28/06/2019:

Prof. Dra. Adriana Mattar Maamari
UFSCar

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar

Prof. Dr. Márcio Pires
IFSP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Márcio Pires e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Adriana Mattar Maamari

Dedico a

“Este abismo de a existência de tudo ser um abismo,

Ser um abismo por simplesmente ser,

Por poder ser,

Por haver ser!

— Perante isto tudo como tudo o que os homens fazem,

Tudo o que os homens dizem,

Tudo quanto constroem, desfazem ou se constroi ou desfaz através deles.

(...)

Aquilo que faz que haja deuses e Deus e Destino.

Aquilo que faz que haja ser para que possa haver seres,

Aquilo que subsiste através de todas as formas

De todas as vidas, abstractas ou concretas,

Eternas ou contingentes,

Verdadeiras ou falsas!

Aquilo que, quando se abrangeu tudo, ainda ficou fora,

Porque quando se abrangeu tudo não se abrangeu explicar porque é um tudo,

Porque há qualquer coisa...”

Álvaro de Campos

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Ao meu marido, João Vitor, e à nossa filha canina, Gardênia, pelo apoio incondicional: sem o amor de vocês eu nada seria.

À minha mãe, pois sua imensa convicção em mim, faz-me querer ser sempre uma mulher melhor.

À minha orientadora, Prof. Dr. Adriana Mattar Maamari, pela orientação e por confiar no meu tema de pesquisa.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes e Prof. Dr. Marcio Pires, pelas valiosas considerações na qualificação e por aceitarem prontamente compor a banca de defesa de minha dissertação.

À toda a comunidade da E.E. Prof. Aduar Kemell Dibo, ou como também é conhecida, Escola Jardim dos Coqueiros, pois seria incoerente pensar sobre a educação, mas não a praticar.

Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.

Immanuel Kant

RESUMO

Nossa dissertação pretende investigar como objeto principal a concepção de educação para moral de Immanuel Kant, a partir da pesquisa sobre a educação e seus estágios. Para analisarmos pormenorizadamente nosso objetivo, a pesquisa teve em vista a noção moral do autor, pois o mesmo indica que o propósito da educação é, em última instância, o desenvolvimento do ser humano para a moralidade, com a finalidade do aperfeiçoamento da humanidade. Como para Kant a noção de moralidade tem como fundamento o desenvolvimento pleno da razão, fez-se importante a discussão acerca de como nosso autor compreende a razão e sua relação com a autonomia e a liberdade, pois esta relação culmina na finalidade da moral e com o fim último da espécie humana. Culminado com análise da educação que tem em vista formar pessoas capazes de fazer uso pleno de sua razão, que possam escolher livremente agir sob os mandamentos de uma lei racional, objetiva e universal, que seja igualmente válida em qualquer ocasião e isenta de qualquer inclinação, ou seja, agir de forma autônoma.

Palavras-chave: Educação. Moral. Immanuel Kant.

ABSTRACT

Our dissertation intends to investigate as main object the conception of education for morality of Immanuel Kant, from research on education and its stages. In order to analyze in detail our purpose, the research had in mind the moral notion of the author, since it indicates that the purpose of education is, ultimately, the development of the human being for morality, for the purpose of perfecting humanity. As for Kant the notion of morality is based on the full development of reason, it became important to discuss how our author understands reason and its relation to autonomy and freedom, since this relation culminates in the purpose of morality and with the ultimate end of the human species. Culminated with an analysis of education which aims at forming persons capable of making full use of their reason, who may freely choose to act under the commandments of a rational, objective and universal law which is equally valid at any time and free from any inclination, that is, acting autonomously.

Keywords: Education. Moral. Immanuel Kant.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 KANT E A PEDAGOGIA | 17 |
| 1.1 KANT: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VIDA, DA OBRA E DE <i>SOBRE A PEDAGOGIA</i> | 17 |
| 1.1.1 Ideias sobre a educação: Instituto de Dessau e Rousseau | 23 |
| 1.2 PREÂMBULO A EDUCAÇÃO EM KANT: A PERSPECTIVA TELEOLÓGICA, A FILOSOFIA DA HISTÓRIA E O ESCLARECIMENTO.. | 28 |
| 1.3 KANT E A EDUCAÇÃO: DA DISCIPLINA À MORALIDADE..... | 37 |
| 2 A EDUCAÇÃO PARA A MORAL | 47 |
| 2.1 A MORAL: A METAFÍSICA DOS COSTUMES, O DEVER E OS IMPERATIVOS..... | 47 |
| 2.1.1 Os imperativos | 59 |
| 2.2 A LIBERDADE E A EDUCAÇÃO PARA MORAL..... | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS | 91 |

INTRODUÇÃO

O nosso tema de pesquisa, a educação para a moral em Immanuel Kant, surgiu a partir da motivação de pensar filosoficamente a educação, pois temos o propósito de desenvolver uma análise conceitual e compreender dentro do contexto propriamente filosófico este tema com o qual nos deparamos cotidianamente. Afinal, reflexões sobre a educação acompanharam a filosofia já na antiguidade grega, berço da filosofia ocidental, como nos remete Werner Jaeger, na introdução da *Paidéia* (JAEGER, 2003) e ganhou destaque também na modernidade, com pensadores como Jean-Jacques Rousseau, Condorcet, além do próprio Immanuel Kant. A partir de investigações iniciais encontramos um texto de Immanuel Kant, *Sobre a Pedagogia*, o que nos interessou e inspirou a analisarmos a contribuição deste filósofo clássico para o campo da educação.

Apesar de um contato anterior com a filosofia kantiana, admitimos que foi com bastante entusiasmo que, ao finalizar a leitura de *Sobre a Pedagogia*, primeiramente, percebermos que Immanuel Kant, este grande filósofo clássico, que inspira estudos e críticas, se ocupou deste valioso tema; em segundo, por apontar uma finalidade para a educação e que justamente esta finalidade pretende o desenvolvimento moral da humanidade. Desta forma, aceitamos o desafio imposto por nós mesmos de elaborar um estudo que almeja a compreensão enfática e detalhada do ponto de vista de uma educação para a moral, assim como, qual é este conceito de moral aspirada por Kant e se podemos relacioná-lo com a educação. Temos, portanto, como propósito elucidar a concepção de educação para moral em Kant, a partir da pesquisa sobre a educação e seus estágios; a moral kantiana com base na relação entre moral e desenvolvimento da razão e na formulação do imperativo categórico; para, finalmente, tentarmos finalizar com análise da educação que tem em vista formar pessoas capazes de fazer uso pleno de sua razão, que possam escolher livremente agir sob os mandamentos de uma lei racional, objetiva e universal, que seja igualmente válida em qualquer ocasião e isenta de qualquer inclinação, ou seja, agir de forma autônoma.

Nossa dissertação pretende investigar como objeto principal a ideia de educação de Immanuel Kant, para analisarmos pormenorizadamente nosso objetivo, a pesquisa teve em vista a concepção moral do autor, pois o mesmo indica que o

propósito da educação é, em última instância, o desenvolvimento do ser humano para a moralidade, com a finalidade do aperfeiçoamento da humanidade. Como para Kant a noção de moralidade tem como fundamento o desenvolvimento pleno da razão, também se fez importante a discussão acerca de como nosso autor compreende a razão e sua relação com a autonomia e a liberdade, pois esta relação culmina na finalidade da moral e com o fim último da espécie humana.

Com a intenção de conhecer esta relação entre filosofia moral e sua pertinência para a concepção de educação de nosso autor, iniciamos nosso projeto com foco no conceito de autonomia da razão, visto que esta representa o movimento de saída da menoridade, porém a pesquisa nos indicou ser mais significativo desenvolvermos com maior acuidade o conceito de liberdade para Kant, pois o mesmo é tratado pelo autor em momentos diferentes em suas obras. Visto que que nossa pesquisa apontou para uma perspectiva de que os dois conceitos se complementam, fez-se necessário ampliarmos conceitualmente nossa análise para introduzirmos estas duas concepções. Planejamos, portanto, ao fim de nossa dissertação demonstrar como a educação para formação moral compreende a formação para o uso pleno da razão, para a liberdade e para a autonomia.

Cabe ressaltar que a intenção de nossa pesquisa é uma maior compreensão do pensamento de Immanuel Kant, por este motivo se limita ao contexto próprio das obras em seu tempo histórico, não pretendemos extrapolar esta delimitação temporal com possíveis relações ou com influências das ideias kantianas sobre a prática pedagógica e educação atuais. Apesar de nosso tema se concentrar em uma análise filosófica e conceitual do século XVIII, consideramos pertinente e enriquecedor para o campo de estudos sobre a educação, pois a filosofia de Immanuel Kant possui diversos estudos e críticas, mas pouco ainda se estuda sobre a concepção pedagógica do filósofo no campo da educação. Para evitarmos transposições equivocadas de conceitos que possuem uma significação contemporânea diferente das originalmente atribuídas pelo nosso autor, consideramos mais apropriado, segundo o tempo disponível em uma dissertação, concentrarmo-nos em compreender adequadamente o pensamento de Kant em seu contexto próprio.

Sobre o aspecto de educação para a moral que enfatizaremos, convém assinalar que a concepção de educação desenvolvida em nossa dissertação

compreende o aspecto de formação, portanto não faremos uma abordagem com destaque a qualquer forma de educação escolar. Afinal o próprio Kant, apesar de demonstrar as fases de desenvolvimento da educação não faz alusão direta sobre qualquer forma de pedagogia no sentido de descrição de métodos que podem ser seguidos para atingir o objetivo da moralização, mas empreende sobre uma teoria para formação, com vista no desenvolvimento da disciplina e da instrução.

Apesar deste caráter de formação e de Kant, no texto original em alemão, utilizar o termo *Bildung* (formação) em alguns momentos específicos, Kant não o utiliza como sinônimo de educação; para educação, o termo geralmente escolhido é *Erziehung* (educação), como esclarece Britto (2010), que permitiria a tradução como cultivo. Destacamos a importância desta distinção, pois no contexto da filosofia moderna alemã, o termo *Bildung* ocupou um papel especial nas discussões sobre educação e também pode ser traduzido para o português como educação, porém, a escolha de Kant por *Erziehung*, afirma Britto: “está associado, semanticamente, ao caráter intersubjetivo, social, do processo de formação dos indivíduos, tendo em vista o horizonte da cultura onde estão inseridos” (2010, p. 06). Esta noção de *Erziehung*, continua Britto, a partir da segunda metade do século XVIII, em conformidade com os ideais da *Aufklärung* (esclarecimento), “compreendia a educação como o próprio destino do homem – e consolidava seu fim no aprendizado moral segundo o qual cada indivíduo deveria ser, de acordo com princípios derivados da natureza, útil à espécie em geral” (ibidem). Portanto, esta escolha já aponta para a culminação do aspecto de educação para o agir moral sustentado por Kant em suas preleções de *Sobre a Pedagogia*.

Para nos guiar em nosso objetivo, referenciamos-nos nas obras¹: *Sobre a Pedagogia* (1803) e *Fundamentação da Metafísica do Costumes* (1785). Estas foram o foco principal de nossas análises iniciais, pois nestes textos encontramos algumas ideias importantes de Kant sobre educação, moral, razão e liberdade, conceitos chave de nosso tema. Outras obras como: *Crítica da Razão Pura* (1781), *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?* (1784), *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita* (1784), *Metafísica dos Costumes* (1797) e *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798) que nos auxiliaram com trechos significativos para uma maior compreensão destes conceitos fundamentais. As traduções para o

¹ Segue-se entre parênteses os anos das publicações originais.

português das obras de Kant utilizadas em nosso estudo foram todas feitas direto do texto em alemão, pelos seguintes tradutores: *Sobre a Pedagogia*: João Tiago Proença, na tradução portuguesa e Francisco Kock Fontanella, na tradução brasileira; *Fundamentação da Metafísica do Costumes*, Paulo Quintela; *Crítica da Razão Pura e Crítica da Faculdade de Julgar*, Fernando Costa Mattos; *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?* e *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, Artur Morão; *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, Clélia Aparecida Martins.

Embora o opúsculo *Resposta à pergunta: O que é Iluminismo²?* não esteja entre as obras fundamentais de nosso estudo, foi ele quem nos motivou inicialmente a desenvolver o tema, pois nele o nosso autor defende o uso livre da razão. Neste texto, Kant discorre sobre o processo de saída da menoridade, segundo nosso autor, a menoridade é “a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 2015, p. 09). A permanência neste estado é de culpa da própria pessoa e, para Kant, se deve a preguiça e a covardia, visto que é mais cômodo o estado de menoridade. Porém, para ele, deve-se fazer uso do próprio entendimento rumo ao esclarecimento. A dificuldade em se desprender do estado de menoridade está na facilidade em se permanecer sob tutela de outrem, pois esta parece natural, aos que não se estão acostumados ao uso livre da razão, pois, estando presos aos preceitos e fórmulas, dificilmente se faz uso da própria razão e se liberta da menoridade.

Para que o esclarecimento seja possível é preciso liberdade, principalmente, a liberdade para o uso público da razão. Ressaltamos a distinção que Kant faz entre uso público da razão e uso privado da razão no texto em questão: o uso público da razão é o pensamento que o indivíduo exercita enquanto erudito; o uso privado da razão é aquele que se faz enquanto cidadão, neste caso, nem sempre o raciocínio é necessário, pois deve-se obedecer às leis. Porém, enquanto erudito, deve-se ter a liberdade para se expressar e expor suas ideias, inclusive, sobre as injustiças, mas não pode se abster de cumprir as leis, pois é um cidadão (KANT, 2015, p. 11-14). Porém, para Kant, sua época ainda não é uma época esclarecida, mas uma

² No original, *Aufklärung*, apesar da edição portuguesa que optamos utilizar traduzir o termo por Iluminismo, no percurso de nosso texto escolhemos empregar o termo esclarecimento, consoante com a nota explicativa do tradutor Floriano de Souza Fernandes: “porque acentua o aspecto principal da *Aufklärung*, o de ser um processo e não uma condição ou corrente filosófica ou literária, que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama de ‘menoridade’”. (KANT, 1985, p. 100)

época em esclarecimento, pois os homens, em conjunto, ainda não são capazes de fazer uso livre de sua razão, principalmente em relação à religião.

Este foi, portanto, o ponto de partida de nossa pesquisa, pois o uso livre da razão acarreta fazer uso do próprio entendimento, sem a tutela de outrem (Kant, 2015). Nossa intenção é compreender como seria possível a saída do estado de menoridade, estado pelo qual, segundo nosso autor, a própria pessoa é a responsável, e se Kant havia indicado um programa que poderia auxiliar nesse movimento para o esclarecimento. Na busca de um programa para o esclarecimento encontramos em *Sobre a Pedagogia* algumas indicações de Kant de como o processo de educação pode orientar para este fim, porém, uma pessoa não pode ser a responsável pelo esclarecimento da outra, apenas orientar e indicar o caminho. Como o projeto pedagógico de Kant prevê que o fim a ser almejado deve ser a moralidade, concluímos que para alcançar este fim devemos também compreender sua filosofia moral, para isto, nos dedicamos ao estudo da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

Kant inicia *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?* com o que considera a palavra de ordem do esclarecimento: “*Sapere aude!* Tem coragem de servires de teu próprio entendimento!” (KANT, 2015, p. 9), texto no qual conclui afirmando, como acima indicamos, que sua época ainda não é esclarecida, porém encontra-se em um processo que levaria ao esclarecimento, pois os homens ainda não são capazes de fazer uso livre de sua razão. Em *Sobre a Pedagogia*, encontramos, de forma semelhante, o autor afirmando que sua época, apesar de conseguir praticar alguns dos propósitos da educação, não atingiu o propósito final: a educação para a moralidade, ou seja, tornar o homem capaz de escolher bons fins. A partir destas afirmações, consideramos que, para nosso autor, tanto a educação quanto o projeto de esclarecimento são um processo em andamento e é desta forma que pretendemos estudá-los e enfatizá-los.

Entre os comentadores de destaque para fundamentar nosso percurso de estudos kantianos, no que concerne à temática sobre a educação e suas conexões, destacamos as obras: *Moralidade e educação em Immanuel Kant*, de Cláudio Dalbosco e Almir Eidam (2009), *Kant & a Educação*, de Cláudio Dalbosco (2011) e *A Filosofia da Educação de Immanuel Kant: da disciplina à moralidade*, de Keberson Bresolin (2016). Para nos auxiliar no aprofundamento da compreensão sobre a

questão da moralidade, utilizamos os comentários feitos na introdução de duas traduções da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*: António Pinto de Carvalho (1964) e Pedro Galvão (2011). Sobre outras temáticas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, a obra *Immanuel Kant*, de Otfried Höffe (2005) foi de grande utilidade. Outra fonte de pesquisa bastante utilizada foram os artigos encontrados nos *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, periódico publicado pela Universidade de São Paulo – USP, que, juntamente aos artigos de outras publicações, serão citados oportunamente ao longo de nosso texto.

Nosso trabalho se divide em dois capítulos. No Capítulo 1: Kant e a Pedagogia, iniciaremos com algumas considerações sobre a vida e pensamento de Kant que consideramos relevantes para nosso estudo, visto que Kant foi, durante toda a sua vida, professor, que o estimulou a pensar a educação, conforme alguns apontamentos de Dalbosco (2011), por este motivo, consideramos profícuo nos determos nesta análise. Na sequência, enfatizaremos as obras *Sobre a Pedagogia*, na qual o nosso autor apresenta sua perspectiva sobre o processo de educação, que deve tornar o homem disciplinado e instruído, sendo a moralidade a última etapa do processo de instrução. A disciplina transforma a selvageria em humanidade, ou seja, deve-se acostumar a submeter o homem aos preceitos da razão desde cedo. A instrução, torna o homem culto, prudente e, finalmente, moral, sendo capaz de escolher bons fins. Bons fins, segundo o autor, são: “fins bons são aqueles que são necessariamente aprovados por todo o homem e que podem ser simultaneamente os fins de cada qual” (KANT, 2018, p. 19). Percebemos, portanto, que o processo de educação é aquele que deve tornar o homem capaz de fazer escolhas e agir segundo sua razão.

O capítulo 2 se desenvolverá a partir da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, na qual Kant aspira: “a busca e fixação do princípio supremo da moralidade” (KANT, 2009, p. 19). Podemos averiguar que, segundo Pedro Galvão, na introdução desta obra, a *Metafísica dos Costumes* que Kant propõe constituir é a busca de um conhecimento sintético *a priori* da moralidade, ou seja, uma conduta moral fundada em princípios racionais. Desta forma, deve-se separar cuidadosamente a parte pura da parte empírica da ética, pois: “uma lei que tenha valor moralmente, isto é, como fundamento duma obrigação, tem de ser em si uma necessidade absoluta” (KANT, 2009, p. 15). Conforme Galvão: “Kant considera evidente que os

princípios morais são necessários e rigorosamente universais: aplicam-se a todos nós em todas as circunstâncias possíveis” (KANT, 2009, p. XIV), e que os princípios necessários e universais são exclusivamente racionais, pois a experiência não tem acesso a estes princípios, de tal modo a moralidade deve ser conhecida de forma pura.

Ainda neste capítulo abordaremos o conceito de imperativo categórico, que Kant declara por diversas fórmulas na obra, é pronunciado como a máxima da ação: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2009, p. 62). Esta lei universal é o princípio moral racional válido para todos, que devem agir como legisladores universais e está de acordo com a natureza racional do ser humano. Para Kant, obedecer ao imperativo categórico é obedecer à lei natural da razão humana, ou seja, é o respeito à própria humanidade. Portanto, agir segundo a autonomia da vontade é seguir esta lei encontrada na essência racional que não se baseia em princípios empíricos ou qualquer outra inclinação (Kant, 2009).

Posteriormente, trabalharemos o conceito de liberdade, como apresentado na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a partir a concepção do ser humano em seu duplo sentido e da relação entre vontade livre e causalidade dos seres racionais, também buscamos desenvolver a discussão proposta na Terceira Antinomia, da *Crítica da Razão Pura*, para averiguarmos, a partir do raciocínio kantiano, quais os limites do conhecimento humano sobre o tema. Para, finalmente, encerrarmos considerando se o projeto pedagógico que visa uma formação para a moralidade está de acordo com a concepção moral de nosso autor e se ele pode, de fato, ser alcançado.

Portanto, nosso estudo pretende elucidar como a educação – atividade exclusiva dos seres humanos, com objetivo de ensinar a escolher bons fins, com vista no aperfeiçoamento da humanidade – passa pela compreensão dos princípios morais norteadores da ação humana. Tais princípios, como já enfatizamos, são racionais, existem igualmente em todas as pessoas e, segundo Kant, devem ser exercidos de acordo com a liberdade e a autonomia da vontade (Kant, 2009).

CAPÍTULO 1: KANT E A PEDAGOGIA

Consideramos fundamental para uma compreensão adequada das ideias de qualquer pensador compreender o tempo histórico de suas obras e sua própria biografia, pois o pensamento está sempre inserido em uma contextualização específica. Não poderíamos iniciar nosso tema, portanto, sem antes esclarecer e destacar alguns pontos sobre a vida e obra de nosso autor, que, como destacou Dalbosco (2011), em seu inspirador estudo *Kant e a Educação*: “Kant foi não só um grande filósofo (...), mas também um bom professor, que exerceu longa e ininterrupta experiência pedagógica e que sempre foi um teórico sensível com a formação humana, especialmente, com os problemas educacionais de sua época” (p. 15). Desta forma, elucidar aspectos de Kant como educador nos auxiliará a complementar nossa pesquisa e nos trará uma perspectiva global de nosso tema.

1.1 KANT: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VIDA, DA OBRA E DE SOBRE A PEDAGOGIA

Kant, considerado geralmente entre os maiores filósofos modernos e fundador do idealismo alemão (Russell, 1957, p. 259-260) tem sua filosofia, datada no século XVIII. Segundo Ernst Cassirer, ao falar sobre este período e, mais especificamente sobre a filosofia de Kant, declara: “foi a primeira a descobrir e afirmar apaixonadamente a autonomia da Razão” (CASSIRER, 1997, p. 15). Marilena Chauí (1999) na *Vida e Obra* de Kant, destaca que nosso autor recebeu, como influência da filosofia do século XVIII, a problemática acerca do conhecimento, pois, tanto a criação da geometria analítica de Descartes, quanto o cálculo infinitesimal de Newton e Leibniz, constituíam um modelo de ciência de caráter absoluto e necessário; assim como a crítica aos modelos metafísicos de sua época, que, dogmaticamente, afirmavam verdades eternas sobre o conhecimento da essência das coisas. Averiguamos, portanto, que a filosofia kantiana ficou marcada, por entre outras características, pela sua convicção na razão e no conhecimento científico como base para a compreensão do ser humano. Desta forma, para Kant, entender e estabelecer critérios para conhecer a razão é a essência para o conhecimento do próprio homem.

Esta característica do pensamento kantiano é compatível com a inclinação do pensamento de sua época: o Iluminismo. Mais especificamente, o Iluminismo do século XVIII, que, conforme Antiseri e Reale:

Ele [o Iluminismo] consistia em um articulado movimento filosófico, pedagógico e político (...). Inserindo-se em *tradições diversas*, o Iluminismo configurou-se não tanto como um compacto sistema doutrinário, e sim muito mais como um movimento em cuja base está na *confiança na razão humana, cujo desenvolvimento representa o progresso da humanidade* e a libertação em relação aos vínculos cegos e absurdos da tradição, às amarras da ignorância, da superstição, do mito e da opressão. (2005, p. 666)

Portanto, o espírito Iluminista é eminentemente otimista em relação à razão, pois esta é a fonte de conhecimento da verdade. Porém, não de uma verdade absoluta, mas de uma verdade que deve estar de acordo com conhecimento científico, pois, tanto a razão quanto o conhecimento da verdade são limitados e influenciados diretamente pela experiência, herança das correntes empiristas, que não mais concebem uma razão possuidora de verdades inatas, como nos sistemas metafísicos do século XVII. Portanto, ainda de acordo com Antiseri e Reale (2005), no Iluminismo, a razão recebe uma conotação crítica e seu poder de conhecimento torna-se limitado. Contudo, diferentemente da verdade científica, a filosofia não se resume à investigação da natureza, mas volta-se, também, ao conhecimento do homem. Apesar de não trazer inovações no campo temático, a originalidade da filosofia do Iluminismo consiste em, além de seu crivo crítico, na interação com as outras áreas do conhecimento, como a ciência natural, história, política, ou seja, o conhecimento filosófico não é um conhecimento separado dos outros.

Sciacca (1968) destaca que, ao lado desse otimismo entusiástico, concorre um pessimismo fruto do sistema copernicano-newtoniano da natureza, no qual a infinitude do universo aponta para a finitude humana: “de um lado, a confiança absoluta nos poderes infalíveis da razão e da experiência; de outro, o desalento diante da imensidade da natureza, governada pelas férreas leis do mecanismo universal” (SCIACCA, 1968, p. 150). Justamente estas leis do mecanismo natural são responsáveis por colocar o homem no lugar de um ser igualmente natural, que não apenas conflui às normas da natureza, mas é dela participante, podendo se ser conhecido da mesma forma como pode-se conhecer a natureza.

Sobre Iluminismo alemão, cenário da filosofia kantiana, Russel (2002) aponta seu traço próprio: o renascimento intelectual que valoriza o pensar por si próprio. A Prússia, governada por Frederico, o Grande, possuía um cenário liberdade intelectual, que ainda que sob controle, pois este governante incluía-se no despotismo esclarecido ou benevolente e permitia que, em seu Estado, consoante com as ideias do protestantismo, os súditos buscassem a salvação à sua maneira.

Dentro deste contexto, Immanuel Kant desenvolveu seu pensamento voltado para o estudo dos limites da razão, que, como comenta o próprio autor no prefácio à segunda edição da *Crítica da Razão Pura*, representou uma “revolução copernicana” (Kant, 2016) para a filosofia. Para Paul Guyer: “Depois que ele [Kant] escreveu ninguém mais poderia jamais conceber ou a ciência ou a moralidade como uma questão de recepção passiva de uma realidade ou verdade externa” (GUYER, 2009, p. 19). Para Kant, o fundamento do agir moral está de acordo com a própria racionalidade, ou seja, pode ser conhecido a partir da compreensão do homem e de sua razão. Para Otfried Höffe (2005), na sua obra *Immanuel Kant*, a filosofia kantiana representa o auge intelectual e a transformação do iluminismo europeu.

Sobre a vida de Immanuel Kant, como afirma Höffe (2005) no início da obra que possui como título o nome de nosso filósofo, podemos reconhecer que: “Difícilmente se pode escrever uma biografia emocionante sobre Kant” (HÖFFE, 2005, p. 1) e “Kant não possui outra biografia senão a história do seu filosofar” (HÖFFE, 2005, p. 2). Kant nasceu, viveu e morreu em Königsberg³, entre 1724 e 1804. Historiadores da Filosofia, como Russel (2002) e Antiseri e Reale (2005), costumam apontar estas características da biografia de Kant: sua regularidade, os hábitos metódicos e o fato de nunca ter se afastado de sua cidade de nascimento. Isto com a intenção de destacar a rigidez de seu pensamento e filosofia, deixando em segundo plano a sua faceta de boa sociabilidade, que enfatizaremos a seguir.

Nascido de família modesta, ele recebe ainda na infância a influência de sua mãe, que desperta nele o sentimento pela beleza da natureza que, de acordo com Antiseri e Reale (2005), afetará posteriormente o desenvolvimento de seu sistema filosófico. Dalbosco (2011), citando Jachmann (assinalando este como um dos primeiros biógrafos de Kant), afirma que o próprio Kant considerava que sua mãe, a

³ Cidade da Prússia Oriental, hoje chamada Kaliningrado e pertencente ao território que se encontra sob soberania russa.

partir de sua observância da natureza, foi quem o nutriu com o primeiro germe do bem (Dalbosco, 2011, p. 17), sua mãe faleceu quando ele tinha apenas 13 anos, mas foi sempre lembrada por ele por sua inteligência e religiosidade. Benda (1976) também salienta que o pietismo, religião com a valorização da dimensão das experiências pessoais do indivíduo, esteve presente na educação de Kant. Apesar de sua mãe ter sido quem primeiro exerceu sobre ele a influência religiosa do pietismo, foi o contato com o pastor Schulz, liderança intelectual da época, que o recomendou ao *Collegium*, que propiciou a ele a oportunidade de iniciar os seus estudos.

Como nosso objetivo é compreender a educação em Kant, consoante com Dalbsco (2011), consideramos importante compreender, além de suas ideias filosóficas, as suas ideias pedagógicas, visto que estas são diretamente influenciadas pelo seu processo de formação como educando, por este motivo, não consideramos irrelevante nos atermos brevemente em expor estas referências. Sobre elas destacamos, no ginásio, o professor⁴ Friedrich Heydenreich, que com seu método de análise gramatical alcançava além da mera análise formal, mas investigava os próprios conceitos, que futuramente serviria à sua filosofia: a busca pela clareza conceitual. Na Universidade, o Professor Martin Knutzen estimula Kant a pensar por si mesmo, com suas aulas de leitura e interpretação direta das obras dos grandes pensadores.

Kant ingressa na Albertina (Universidade de Königsberg) em 1740, onde estuda matemática e ciências da natureza, teologia, filosofia e letras clássicas latinas. Em 1746, ao sair da universidade ele inicia a vida de educador como professor particular, passando seis anos trabalhando como preceptor em casas de famílias nobres, educando crianças e adolescentes. De acordo com Dalbosco (2011), estes anos contribuíram com sua formação pedagógica, pois:

é justamente tal experiência pedagógica que certamente o levou não só a pensar em melhores estratégias pedagógicas para ser bom preceptor doméstico, como também a confrontar a as próprias ideias filosóficas e científicas com o ponto de vista do processo formativo-educacional do ser humano. (DALBOSCO, 2011, p. 27)

⁴ Enquanto a expressão *Professor* reserva-se ainda hoje, na Alemanha, somente ao catedrático universitário, *Lehrer* é o nome atribuído ao professor ginásial, que não trabalha no ensino superior como *Professor*. Cf. Dalbosco, 2011, p. 20

A partir de 1755, ele passa a atuar como docente privado⁵ em Albertina. Neste período, Kant era jovial e alegre, extrapolava o manual de ensino, acrescentando seu próprio pensamento, possuía um procedimento metodológico próprio de ensinar, dialogando com autores e estimulando os alunos a exercitarem a autonomia de pensamento. Segundo Dalbosco (2011), este período foi de intensa sociabilidade e atividade pedagógica, no qual ele se utilizava de um estilo simples em seu ensino, sem arrogância ou presunção, que será sua marca como educador.

Portanto, partir de 1755, Kant se divide entre a docência na universidade – atividade com a qual ganha fama por ensinar um filosofar crítico e livre de preconceitos – e a sua vida social. Embora passe por um período sem nenhuma publicação significativa, sua qualidade de debatedor o torna requisitado nos círculos de Königsberg. O estilo de suas aulas e conversas, bem como de seus escritos, possuem como característica marcante a intenção de instruir, sobre isto, Julien Benda afirma que, para Kant: “a ideia de que a verdade não é propriedade exclusiva de uns poucos espíritos privilegiados mas está aberta a todos, com o banimento do dogmatismo” (1976, p. 14). Porém, o mesmo autor conclui que esta tentativa de levar um sistema de raciocínio acessível a todos não obteve êxito, pois uma de suas obras mais significativas, a *Crítica da Razão Pura*, encontrou poucos leitores.

Apenas em 1770, Kant consegue a nomeação como *Professor* em Albertina, porém, como aponta Dalbosco (2011), ele continua sua intensa prática docente, mas mantém uma agenda na qual pode-se conhecer o perfil intelectual e pessoal de Kant, que ressalta seu caráter disciplinado. Nos anos de docente privado acentuava-se uma característica de sociabilidade como frequentador de rodas de conversa sobre acontecimentos cotidianos, jogador de bilhar e convidado frequente nas casas da sociedade, diferentemente do perfil metódico comumente conhecido de Kant, que se acentuará apenas na sua fase de *Professor*. Nesta fase, morando em uma casa própria, Kant passa a ser anfitrião, reunindo em sua mesa profissionais das mais diversas áreas. Porém, seu modo de lecionar despretensioso e estimulando o pensar autônomo continuam sendo sua característica de ensino.

⁵ *Privat Dozent*, devido às particularidades do sistema acadêmico alemão, Kant tornou-se docente privado sem ainda ser *Professor*, pois para a obtenção de título de docente universitário além da entrega da tese de doutorado, seguida da prova oral e defesa pública, que Kant havia conseguido em 1755, o título de Professor exigia indicação pelo governo e uma série de procedimentos legais e acadêmicos. Cf. Dalbosco, 2011, p.28.

Faremos alguns apontamentos sobre a filosofia kantiana, que é habitualmente dividida em dois períodos, separados pela publicação da *Dissertação de 1770*: período pré-crítico, no qual estão seus primeiros escritos, marcados pelo estudo de questões das ciências naturais, com um projeto de unidade da natureza e com problemáticas em relação à metafísica; e período crítico, que pretendia conciliar a metafísica com a ciência. Segundo Girotti (2011, p. 42-43), em consonância com Martin Schönewald, a *Dissertação de 1770* é um marco de ruptura no pensamento pré-crítico para o pensamento crítico, pois, a partir dela, Kant empreende sua revolução filosófica rompendo com o ideal de unidade da natureza e concebendo a dualidade entre mundo sensível e inteligível. As obras de referência de nossa dissertação encontram-se no período crítico do pensamento kantiano.

Apesar de seu pensamento crítico não estar consolidado na década de 1760, desde 1761, destaca Höffe (2005), sob a influência, principalmente de David Hume e Jean-Jacques Rousseau, Kant inicia uma nova fase de produção tendo como temática alguns problemas clássicos como a metafísica, a existência de Deus e os fundamentos da moral, com as dificuldades próprias de responder a estes problemas com o pensamento tradicional, ele se prepara para desenvolver a sua crítica metafísica, que se propõe a fixar os limites da razão humana. Julien Benda (1976, p. 15) também afirma que Kant foi um dos primeiros a buscar compreender a origem e limites do conhecimento humano antes de falar do próprio conhecimento.

Em 1781, após alguns anos sem nenhuma publicação, Kant inaugura, com a *Crítica da Razão Pura*, a sua filosofia crítica e esta é a primeira de suas obras principais, como aponta Höffe (2005, p. 21), esta obra provocou uma profunda cisão na filosofia moderna. Esta obra, que se utiliza de um vocabulário muito diferente da fase pré-crítica, recebendo severos comentários sobre a obscuridade deste seu escrito. Embora não tenha sido bem recebida de início, em pouco tempo a *Crítica da Razão Pura* se tornou um cânone da filosofia. É nesta primeira crítica que Kant apresenta a questão dos limites do conhecimento e as antinomias da razão, afirmando a impossibilidade de conhecer as coisas em si, pois o conhecimento humano consegue apenas alcançar os fenômenos. Logo após a publicação da *Crítica da Razão Pura*, rapidamente são lançados diversos outros textos, entre eles, em 1785, a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

1.1.1 Ideias sobre a educação: Instituto Filantrópico de Dessau e Rousseau

Para complementarmos nossa compreensão sobre Kant como educador, além dos aspectos acima destacados, concordaremos com Bresolin (2016) quando este afirma que não seria ponderado iniciar maiores análises sobre as ideias pedagógicas propriamente ditas sem antes focar as concepções que repercutiram no pensamento kantiano sobre o tema. De acordo com Bresolin: “Também deve-se ter presente que o momento histórico no qual Kant viveu já se começava a pensar na educação laica, na qual, além da valorização da intelectualidade aparecem preocupações com a educação física” (2016, p. 23), motivo pelo qual, além do valor moralizante que Kant atribui à educação, em *Sobre a Pedagogia*, há a divisão da obra em educação física e educação prática. Nosso comentador igualmente ressalta a relevância da preocupação de Kant com a educação, visto que nosso autor acredita no progresso da humanidade e seu melhoramento, que só pode ser atingido por via de um processo pedagógico, como em breve examinaremos.

Sobre a influência que Kant recebeu em suas ideias pedagógicas, já frisamos, consoante com Dalbosco (2011), a própria experiência pedagógica kantiana, que além de atuar como docente, lecionou aulas de Pedagogia em Albertina, coerentemente com seu método crítico de ensino, na qual: “sua atividade pedagógica (como professor) está profundamente vinculada com sua atividade filosófica” (DALBOSCO, 2011, p.15). Suas preleções de *Sobre a Pedagogia* datam de seus cursos semestrais sobre o tema em seu período como catedrático. Mas, conjuntamente à esta experiência, podemos citar que ele se sentia interessado pelo método empregado no Instituto de Filantropia de Dessau.

O Instituto de Dessau foi fundado por Johann Bernhard Basedow, em 1774. Dentre os ideais educativos defendidos por Basedow, em consonância tanto com as propostas pedagógicas do Iluminismo, quanto as kantianas, está a laicidade do ensino, pois o educador considerava que os eclesiásticos não detinham conhecimento acerca dos propósitos de uma educação, defendendo que esta deveria ser um assunto do Estado, não da Igreja. Afinal, a educação tem necessidade uma erudição sólida e conhecimento científico, voltados para a utilidade pública, na educação de cunho religioso os interesses públicos são corrompidos pelas disputas clericais. Nesta perspectiva, há, inclusive, uma crítica ao papel do Estado na educação, visto que este não deve se isentar de sua responsabilidade no que concerne à educação. Em *Sobre*

a *Pedagogia*, como veremos adiante, Kant se posicionará de acordo com esta conjuntura.

O Instituto (inspirado nos ideais de educação dos pensadores esclarecidos que se difundiam pela Europa), apesar de ter encontrado diversos problemas, principalmente financeiros, durante seu funcionamento, sempre teve Kant como defensor, inclusive, escrevendo artigos em prol do instituto e indicando aos seus amigos e colegas a instituição para a educação de seus filhos. Kant via no método e modelo educacional do instituto a realização do projeto do Esclarecimento, pois, como destaca Bresolin, o Instituto de Dessau proporcionava: “a secularização da educação, a preparação para a vida social, o abandono de dogmas religiosos no ensino de crianças, etc.” (BRESOLIN, 2016, p. 42). Este ideário se assemelha com o defendido por Kant em *Sobre a Pedagogia*, que vê representado no Instituto uma educação para formação do caráter.

Os métodos e objetivos do Instituto de Dessau provocaram certo reboiço nos jornais alemães na época de sua criação por causa de seu espírito progressivo. Basedow esforçava-se por formar em seus educandos um espírito filantrópico, que por sua vez levaria a uma vida patriótica e feliz, tendo em vista o bem comum, nesse ponto, há semelhanças com projeto kantiano, que possui um enfoque no projeto do esclarecimento e de um modelo cosmopolita de cidadão. Kühn e Pinloche (apud BRESOLIN, 2016, p.34-35) apontam outras características do intento pedagógico de Basedow, como o foco em uma educação para a formação do homem em sua totalidade, com ênfase em um conhecimento prático e não apenas intelectual, bem como uma proposta de educação educacional que:

1. Considerada a partir de uma perspectiva política e social, sua educação visa ser nacional e independente de todas as igrejas; 2. Em relação à cultura, para a qual é dada um valor único, é valorizado [...] o Princípio da Utilidade; 3. E, finalmente, no que diz respeito aos meios, eles estão fundamentados sob um método, o qual é ao mesmo tempo sensível ou demonstrativo e lúdico. (PINLOCHE, 1914, p. 56, apud BRESOLIN, 2016, p. 34-35)

O próprio Kant (1996, p. 54), em *Sobre a Pedagogia*, faz uma breve referência ao Instituto de Dessau, salientando a importância do mesmo no que diz respeito as experiências positivas na área da educação, pois foi a única escola que possibilitou aos seus mestres e professores atuarem com liberdade e utilizarem seus

métodos. Podemos verificar, pois, que este destaque que Kant faz aos métodos utilizados no Instituto são os mesmos pelos quais sua prática pedagógica ficou conhecida: liberdade de pensamento e autonomia pedagógica. Kant frisa a necessidade de se fazer experiências em assuntos educacionais, visto que a prática muitas vezes leva a resultados diferentes daqueles previstos teoricamente e que com o Instituto, na Alemanha, foi possível uma nova experiência educacional.

Em artigos e cartas da época, Kant tece elogios e demonstra respeito e interesse aos métodos empregados no Instituto, ao esforço de seus professores em serem coerentes aos propósitos da instituição e, realçamos, à deferência especial à laicidade do ensino e a tolerância religiosa. Estes escritos, tal como sua disposição em incentivar junto à sociedade investimentos financeiros para que o Instituto continuasse funcionando, apontam para o interesse de Kant não apenas no Instituto, mas na questão da educação, que embora pareça secundária em seus escritos de mais estudados, instigaram nosso filósofo de forma pessoal.

Rousseau também exerceu grande influência no pensamento de Kant, Bresolin considera que esta influência está não apenas em *Sobre a Pedagogia*, mas se estende pela obra kantiana. Em relação às ideias pedagógicas de Kant, podemos apontar, conforme ressalta Dalbosco (2011), a importância de *Émile ou da educação*, de Rousseau, principalmente no que diz respeito a dois pontos capitais: primeiro, a crítica ao intelectualismo pedagógico, pois Rousseau demonstrava descontentamento em relação aos métodos educacionais tradicionais e mecânicos, baseados na memorização, que tornavam a educação tediosa e distante do educando. Segundo, a invenção do conceito moderno de infância, pois no cerne da educação infantil deve-se ter como ponto de partida a própria criança, sua estrutura corporal e sensitiva, visto que a criança, antes de ser racional, é um ser sensível. Desta forma, Rousseau defende uma ideia de *educação negativa*: mais do que ensinar a virtude, é preciso proteger as crianças dos vícios do mundo adulto. A educação não pode ser intelectualista, mas deve fortalecer o corpo e refinar os sentidos da criança, rumo à socialização autônoma, apenas posteriormente o jovem deve ser apresentado ao mundo social e moral.

A educação negativa, portanto, busca educar conforme a natureza e preza pela liberdade, evita autoridades morais e disciplinas materiais, as únicas punições aceitas são aquelas que advêm do resultado das consequências naturais às

transgressões cometidas. Bresolin (2016) ainda destaca que a relação entre o *governante*⁶ e a criança é horizontal, sendo o desenvolvimento desta acompanhado com a atenção e proximidade pelo governante, que deve ocupar-se apenas de uma criança. Em confluência com os ideais de autonomia que devem ser despertados na criança pelo governante, sob uma orientação que objetive a formação pelo educando de seus próprios preceitos, segundo as ideias rousseauianas, em Kant também encontramos um projeto educacional que vislumbra a formação para autonomia da razão, com a saída do estado de menoridade.

Encontramos esta noção de educação negativa na *Carta 109*, que Kant remete à Christian Wolke, diretor do Instituto de Filantropia de Dessau, em 1776. Nela indica o filho de um amigo para ingressar no Instituto, como forma de elogio à educação que a criança recebera até então, nosso autor afirma: “Sua educação foi, até o momento, negativa; a melhor, a meu ver, que se pudesse dar a uma criança de sua idade: deixou-se desenvolver, sem constrangimento, a natureza e a sã razão próprias à sua idade” (KANT, 2016, p.165-166). Nesta data, Kant lecionava aulas de Pedagogia em Albertina e encontrava-se envolvido com as ideias que mais tarde formaram as preleções de *Sobre a Pedagogia*.

Esta concepção de educação negativa é oposta à educação positiva, recorrente na época, predominante entre os iluministas da época que, como aponta Bresolin (2016), era combatida por Rousseau. Esta forma de educação via o educando como uma folha em branco, na qual poderiam ser impressos os hábitos e valores considerados necessários pela sociedade. Apesar dos rápidos resultados alcançados por este modelo de educação, este era apenas uma técnica de transmissão de ideias, tanto para educadores quanto para educandos, reduzindo-se a mero adestramento, visão combatida tanto por Rousseau, como por Kant. Porém cabe frisar, que Kant não partilha totalmente do modelo de educação negativa.

Um ponto de divergência entre nosso autor e seu inspirador que podemos citar, conforme comentam Gondim e Veras (2017): enquanto Rousseau acredita que as paixões não são más, mas devem ser cultivadas de acordo com a natureza, pois asseguram a felicidade e a conservação, pois correspondem ao amor de si⁷. Para

⁶ Cf. Bresolin (2016, p.56): ao invés do termo *preceptor*, “no autêntico espírito de liberdade, o francês prefere o termo *governante*”.

⁷ “Não se deve confundir o amor-próprio com o amor de si mesmo; são duas paixões bastante diferentes tanto pela sua natureza quanto pelos seus efeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar pela própria conservação e que, o homem, dirigido pela razão e modificado

Kant, no processo educacional a felicidade não possui papel de destaque na formação que, como veremos, deve se concentrar o processo de disciplina, cultura, prudência e moralização. Em Kant, também, a felicidade se relaciona com uma finalidade individual do ser humano, por este motivo, a educação, que visa uma finalidade da humanidade em sua universalidade, não se ocupa de fatores contingentes.

Outro ponto dissonante entre Kant e Rousseau é, que Bresolin (2016) comenta, que Rousseau concebe a sociedade como um malefício, corrompendo a natureza do homem, tornando-o artificial, desta forma, neste pensador, não é possível que se seja, ao mesmo tempo, um bom homem e um bom cidadão. Ao contrário de Kant, que apesar do conceito de insociável sociabilidade, este ainda atua como um motor ao desenvolvimento, como abaixo veremos, e que o homem necessita da sociedade para o desenvolvimento pleno de suas disposições naturais, para nosso autor, portanto, é possível a conciliação entre bom homem e bom cidadão, embora esta relação não seja necessária.

Acerca destas influências em *Sobre a Pedagogia*, Bresolin afirma que podemos ver claramente: “a influência de Rousseau e Basedow e como Kant é um típico representante de uma pedagogia do esclarecimento” (2016, p. 44). Mas Kant também desenvolveu um ponto de vista seu sobre o tema, principalmente em sua perspectiva moral, e não possui visão romântica de educação que, por mais que aponte os caminhos para o esclarecimento, é apenas o próprio indivíduo capaz de fazer a escolha de tornar-se emancipado.

Em relação a obra *Sobre a Pedagogia*, devemos destacar que a obra foi compilada e organizada pelo aluno e amigo de Kant, Theodor Rink, a partir das preleções referentes às Lições de Pedagogia ministradas por Kant 1776-77, 1783-84 e 1786-87, na Universidade de Königsberg. Essas preleções, afirmam Gondim e Veras (2017, p.100), ao serem voltadas para um público ainda em formação, precisavam ser breves, com definições claras e explicações curtas, devido ao próprio formato das aulas. Sinaliza-se, inclusive, que no primeiro semestre Kant utilizou o livro de Basedow em suas aulas.

pela piedade produz a humanidade e a virtude. O amor-próprio não passa de um sentimento relativo, fictício, nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam e que constitui a verdadeira fonte da honra.” (ROUSSEAU, 1999, p. 146-147)

No Prefácio de Francisco Kock Fontanella, à obra *Sobre a Pedagogia*, destaca estas informações sobre a compilação de Rink, que são endossadas por um estudo detalhado feito por Keberson Bresolin em *A Filosofia moral de Kant – Da disciplina à moralidade* (2016), em um capítulo especialmente dedicado a este estudo. Segundo Bresolin, em 1803, Rink organiza e publica as preleções com a autorização de Kant, porém, apesar das controvérsias sobre a autenticidade da obra, os estudos mostram que mesmo que Rink tenha retrabalhado algumas partes dos escritos, a ideias contidas na obra são próprias de Kant. Desta forma, utilizamos *Sobre a Pedagogia* como uma obra genuinamente kantiana e a consideramos de autoria de Kant.

Consonante com Dalbosco (2011), que nos ofereceu uma visão inspiradora de Kant como educador, não podemos nos negligenciar de citar sua reflexão acerca da reticência que cerca, tanto as preleções de *Sobre a Pedagogia* (no que concerne à sua autenticidade), quanto o exercício de Kant como educador (deixado em segundo plano por seus biógrafos) no campo de estudos da Filosofia: “a própria resistência em admitir que a educação possa ser tomada como problema filosófico” (DALBOSCO, 2011, p.16). Deste modo, empenhar-nos-emos em enfatizar este propósito: tomar a educação em Kant como um problema filosófico e entrelaçado com o seu rigor lógico e crítico, característico do pensamento de nosso filósofo, com um fundamento moral que visa o aperfeiçoamento da humanidade.

1.2 PREÂMBULO A EDUCAÇÃO EM KANT: A PERSPECTIVA TELEOLÓGICA, A FILOSOFIA DA HISTÓRIA E O ESCLARECIMENTO

Tendo em vista o desenvolvimento de nosso tema, abordaremos, de modo introdutório à temática do pensamento kantiano que servirá de base à nossa explanação, alguns conceitos e ideias presentes em opúsculos de Kant, que alicerçarão nossa exposição acerca de *Sobre a Pedagogia*, bem como a concepção de moral de nosso autor. Deste modo, faz-se necessário uma correta compreensão

da visão teleológica⁸ de Kant, desenvolvimento da história, a relação entre menoridade e maioridade e o esclarecimento.

Kant possui uma visão teleológica de história, afirma Pauline Kleingeld (2011), sendo que esta visão é de caráter regulador e aponta para o desenvolvimento do potencial racional da humanidade, no qual se encontram não apenas as artes e as ciências, mas também o progresso da educação e da moralidade. Keberson Bresolin inicia sua obra *A filosofia da Educação de Immanuel Kant*, declarando: “o entusiasmo de Kant pela educação, como o processo pelo qual o torna-se verdadeiro homem, isto é, esclarecido, dono de um caráter moral” (2016, p. 23). Portanto, segundo o comentador, cabe ressaltar que, no pensamento kantiano, a educação possui como características a capacidade de transformação do homem e melhoria da humanidade.

Para Dalbosco (2011), para compreendermos a visão teleológica de Kant acerca da história devemos antes compreender a teleologia natural, ou seja, a orientação dos organismos vivos para a realização de seus fins, ou seja, o cumprimento de suas disposições naturais. O ser humano, que possui como disposição natural sua razão, não obedece apenas aos desígnios naturais e encontra como palco de manifestação de sua disposição não a natureza, mas a história. Portanto, para Kant, é no percurso da história, na qual o ser humano age livremente, dono de suas ações, que a liberdade e a autonomia encontram sua realização. Por este motivo, na visão de Kant, a história é linear, ao contrário dos antigos que concebiam a história de forma cíclica, para nosso autor, a história é investida de presente, passado e futuro.

A educação, para Kant, é uma arte, pois cada geração recebe experiências e conhecimentos acumulados, acrescentando algo e transmitindo para a geração posterior. Destacamos aqui uma importante consideração conforme Cláudio Dalbosco (2009), pois notamos que, para Kant, apesar deste não fazer uma distinção pormenorizada, a educação é concebida como uma arte e que não é toda arte da educação que pode ser compreendida como Pedagogia, sendo que esta “deve,

⁸ Cf. Abbagnano (2007, p.533-534), teleologia: o mesmo que finalismo: “Doutrina que admite a causalidade do fim, no sentido de que fim é causa total da organização do mundo e causa dos acontecimentos isolados. (...) Para Kant, a explicação dos fenômenos só pode ser causal, e o juízo teleológico é reflexivo, não determinante, ou seja, não apreende um elemento constitutivo das coisas, mas um modo subjetivo de representá-las: subjetivo porque é inevitável ao homem. (...) o finalismo não passa de um conceito regulador do uso do intelecto humano: uso oportuno e necessário pelo fato de que o intelecto humano encontra limites bem precisos na explicação mecânica do mundo”.

portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (KANT, 1996, p. 21). A educação, como uma arte, pode ser aperfeiçoada, ou seja, não pode perder o que já acumulou. Desta forma, segundo Dalbosco (2009), podemos averiguar a “presença do conceito de progresso no contexto educacional kantiano, isto é, como a ideia de que a natureza humana racionalmente bem formada caminha, paulatinamente, para a perfectibilidade” (p. 173). O projeto de educação deve ser, portanto, o desenvolvimento e aprimoramento da natureza humana, porém, o nosso Kant ressalta, que o conceito de perfeição é um ideal que pode não ser encontrado na experiência.

Cabe destacar, conforme a leitura que Klein (2017) faz da questão da teleologia, tendo em consideração Kant como leitor de Rousseau. Pois ele aponta como a possível fonte do pensamento teleológico de Kant a tentativa de assimilar a tensão que Rousseau compreende na relação entre sociedade e cultura. Rousseau faz interpretação na perspectiva de que a cultura e a sociedade deturpam a natureza humana, para Kant, este dilema pode ser solucionado com a transformação da cultura em algo natural, quando as disposições técnicas e pragmáticas se subordinarem à disposição moral, obedecendo desta forma a lei da natureza, ou seja, entrarem em acordo com a teleologia humana. Neste ponto de vista: “todos os males e todos os vícios causados por uma razão inexperiente podem ser gradativamente superados” (Klein, 2017, p. 59). Ademais destas considerações, no que concerne à questão teleológica propriamente dita, convém admitirmos que, apesar de Rousseau utilizar o conceito de *perfectibilidade*⁹, não podemos aferir que este possui o mesmo significado dado por Kant à teleologia, visto que a perfectibilidade não aponta para um fim determinado, nela há infinitas possibilidades de desenvolvimento da natureza humana:

A teleologia permite pensar uma racionalidade construtiva mesmo numa situação dialética de posições contrárias. Ela é uma racionalidade que permite criar um fio condutor para se refletir sobre a história humana em geral e sobre o que é o ser humano, não apenas quando se trata da deterioração (que para Rousseau foi geral), mas também quando se busca imaginar e propor soluções políticas e morais acerca das instituições políticas e educacionais de um povo e

⁹ Cf. Rousseau (1999, p. 64-65): “sobre a diferença entre o homem e o animal, haveria uma qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo”.

também para toda a espécie humana, ao mesmo tempo em que se aceita as particularidades históricas, culturais e geográficas. (KLEIN, 2017, p. 63)

Portanto, para Kant, a perfectibilidade sem uma orientação teleológica é incompleta, pois seu fim permanece indeterminado, desta forma, temos em Kant, uma teoria antropológica teleológica, onde a finalidade do homem é desenvolvimento de sua razão para a moral.

Com o intuito de compreender mais adequadamente este conceito, faremos alguns apontamentos sobre opúsculo *Ideia de uma história universal com propósito cosmopolita*, principalmente em suas quatro primeiras proposições, que cabem mais justamente aos nossos propósitos. Neste texto, Kant explora continuamente a noção de disposições naturais, que conforme acima referido, é fio condutor do propósito da educação. Introdutoriamente, Kant afirma, que ademais de nossa capacidade de compreender as ações humanas quando interpretadas em um contexto individual, em seu conjunto, a história é capaz de nos oferecer um curso regular e: “se poderá no entanto conhecer, no conjunto da espécie, como um desenvolvimento contínuo, embora lento, das suas disposições originárias” (KANT, 2015, p. 20). Ou seja, é apenas dentro da história que faz sentido pensar o propósito do homem e a intenção da natureza em relação ao desenvolvimento da humanidade.

Na primeira proposição, Kant (2015, p.21) indica a conformidade de todos as criaturas com a doutrina teleológica da natureza e ainda afirma que, rejeitar esta teleologia é renunciar à possibilidade de uma regularidade na natureza. Dalbosco (2011) comenta que esta proposição é máxima regulativa da teleologia natural: “todo ser vivo possui a tendência de desenvolver suas disposições para uma destinação cada vez mais elevada, sempre melhor do que anterior” (DALBOSCO, 2011, p.84). Na segunda proposição, Kant (2015, p. 22) afirma que as disposições naturais do homem devem ser de acordo com o uso da razão, visto que este é o único ser racional na terra, e só podem se desenvolver na espécie como um todo, não apenas no indivíduo. Reforçamos esta perspectiva destacando que:

A razão numa criatura é a faculdade de ampliar as regras e intenções do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural e não conhece limites alguns para os seus projectos. Não actua, porém, instintivamente, mas precisa de tentativas, de exercício e de

aprendizagem, para avançar de modo gradual de um estágio do conhecimento para outro. (KANT, 2015, p.22, grifo nosso)

Neste sentido, Dalbosco afirma que na segunda proposição: “há uma tese explícita, de grande alcance formativo-educacional, ou seja, de que a base racional das disposições naturais só pode progredir com o auxílio de uma tarefa educativa” (2011, p. 84). Portanto, conforme argumenta nosso comentador a condição humana, para seu pleno desenvolvimento e atingir a finalidade de sua disposição natural, necessita que tenha sua razão educada, ou seja, o processo educativo e o acúmulo de conhecimento ocupam uma posição que não podemos negligenciar na perspectiva kantiana.

A terceira proposição (Kant, 2015, p. 22-24) se dirige à liberdade da vontade, como define Dalbosco (2011), pois nela Kant afirma que a natureza libertou o homem do instinto e da ação mecânica ao dotá-lo de razão e deveria, portanto, extrair tudo de si mesmo, pois: “A natureza nada faz em vão e não é perdulária no emprego dos meios para os seus fins. Visto que dotou o homem de razão e de vontade que nela se funda, isso era já um indício claro de sua intenção no tocante ao seu equipamento” (KANT, 2015, p. 23). Dalbosco averigua, nesta passagem, que para Kant, a natureza não dotou o homem apenas da razão, mas que a partir desta, também derivam a liberdade e a vontade, sendo que estas integram, conjuntamente com a razão, as disposições do homem que, como veremos, serão fundamentais para nosso desenvolvimento de concepção moral kantiana. Ainda no que se refere à terceira proposição, esta libertação da condição humana de simples animal, é responsável por fazer do homem um ser que possui uma destinação diferenciada, na qual, pelo desenvolvimento das várias gerações, pode alcançar a perfeição.

Na quarta proposição, Kant (2015, p.24-26) introduz um conceito chave para esclarecer seu ponto de vista: a *insociável sociabilidade*¹⁰. Esse antagonismo é

¹⁰ Sobre a origem do conceito de insociável sociabilidade em Kant, Cf. Klein, 2013, p.266-268: “Esse conceito de antagonismo das disposições aparece pela primeira vez na filosofia kantiana em 1784 e sua filiação histórica é um pouco controversa. Weyand (1963, p. 79) sugere que Kant teria sido influenciado diretamente pela obra *An Essay on the history of civil society* de Adam Ferguson e seu conceito de uma inclinação mista da natureza humana entre amizade e inimizade. Brandt (2007, p. 196s.), por sua vez, defende que o conceito de antagonismo representa a solução kantiana para o tradicional conflito entre estoicos e epicuristas. Do lado estoico, Kant teria adotado o conceito de uma providência e de uma finalidade atuante na natureza; do lado epicurista, especificamente Lucrécio, Kant teria tomado um ‘materialismo pré-darwinista’. Schneewind (2009, p. 109), por sua vez, ressalta que o conceito kantiano de antagonismo é singular na história da filosofia, apesar de haver muitas concepções de sociabilidade e insociabilidade circulando pela Europa na Idade Moderna. Ele menciona

força que move o homem a realizar suas disposições dentro da sociedade, ou seja, conforme consta na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*: “[o ser humano] tem um caráter que ele mesmo cria para si enquanto é capaz de se aperfeiçoar segundo os fins que ele mesmo assume; por meio disso, ele, como animal dotado da *faculdade de razão (animal rationabile)*, pode fazer de si um *animal racional (animal rationale)*” (KANT, 2006, p. 216). Isto só é possível através da controvérsia da sociabilidade insociável: o homem tende a entrar em sociedade (pois só nela ele pode efetivar sua disposição racional, visto que ele já possui em si o seu gérmen) e, simultaneamente, tende a resistir à sociedade (pois há sua propensão ao isolamento, visto que a busca de satisfação de suas inclinações individuais encontra a resistência dos outros, assim como o indivíduo resiste às inclinações de outrem). Porém essa incompatibilidade é produto da própria natureza que incute em cada ser propósitos, impulsionando o homem a sair de sua comodidade indolente na qual não poderia desenvolver adequadamente sua razão, apenas na discórdia e contrariedades da sociedade que ele pode finalmente exercitar suas capacidades. Nas palavras de nosso autor:

Surgem assim os primeiros passos verdadeiros da brutalidade para a cultura, que consiste propriamente no valor social do homem; assim se desenvolvem pouco a pouco todos os talentos, se forma o gosto e, através de uma ilustração continuada, o começo converte-se na fundação de um modo de pensar que, com o tempo, pode mudar a grosseira disposição natural em diferenciação moral relativa a princípios práticos determinados e, deste modo, metamorfosear também por fim uma consonância para formar a sociedade, patologicamente provocada, num todo *moral*. (KANT, 2015, p. 24-25)

É dentro deste contexto histórico e social que o homem desenvolve a moral, simultaneamente com a ordem política e jurídica, afinal, para seu desenvolvimento, é necessário que se estabeleça uma regulamentação para que a insociabilidade não impossibilite a sociedade. Portanto, como Dalbosco (2011) salienta, para Kant, a história humana possui um *télos* racional, com subseqüentes progressões, a partir da própria evolução do esclarecimento (este, como veremos, é

Grotius, Hobbes, Pufendorf, Shaftesbury, Mandeville, Hutcheson e Rousseau como exemplos de filósofos que podem ter influenciado Kant na formação do conceito de antagonismo, seja sob um aspecto, seja sob outro. Já Wood (2009, p. 115) afirma que Kant derivou esse termo oxímoro de Montaigne, um dos seus autores favoritos: ‘não existe nada tão insociável e sociável como o homem: o primeiro por seus vícios, o segundo por sua natureza’ (MONTAIGNE, 1958, p. 175)”.

a força motriz para a integralidade da moral), para finalmente atingir seu objetivo de moralização da humanidade.

Como já adiantado na introdução, o opúsculo *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?*, é em grande parte o fomentador de nossa pesquisa. Publicado em 1784, o mesmo ano de *Ideia de uma história universal com propósito cosmopolita*, o ensaio se insere no contexto de um debate que já ocupava a Alemanha e a Europa na época, a partir da polêmica promovida pelo pastor Johann Friedrich Zöllner ao indagar: “o que é esclarecimento”, logo o tema se difunde e diversos textos que abordam a temática são publicados, Oliveira (2011) considera que o ensaio de Kant se sobressai aos outros textos e continua sendo fonte de referência sobre o tema ainda nos dias de hoje. Juntamente com seus contemporâneos, Kant reafirma a confiança na razão humana e em sua capacidade autônoma, coadunando com esta corrente de pensamento.

Com o opúsculo, Kant se posiciona introduzindo o conceito de menoridade, na definição de esclarecimento, no primeiro parágrafo, que se tornou emblemático: “[esclarecimento] é a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria” (KANT, 2015, p. 09). Apesar de já termos nos referido à esta argumentação na introdução, a retomamos com a intenção de ampliar sua compreensão à luz da interpretação proposta por Dalbosco (2011).

Para Dalbosco (2011) a referência kantiana de esclarecimento como *saída* da menoridade evidencia que o esclarecimento é um processo, por este motivo, não é estático, pois remete a um movimento, para ele, essência desse processo refere-se aos preceitos da teleologia natural e seu conflito com as disposições humanas, portanto, essa saída, que deve ser de responsabilidade individual, como bem se referiu Kant. Portanto, denota o empreendimento do homem contra os grilhões externos e, neste ponto, começamos a vislumbrar a tensão entre heteronomia e autonomia que abordaremos mais enfaticamente em breve. Retomando nosso comentador, esse movimento de saída é movido pelo antagonismo próprio da sociabilidade insociável, para esquivar-se da força destrutiva deste antagonismo: “o homem precisa ter coragem de pensar por si mesmo, adotando o ponto de vista moral

que possa conduzi-lo a dominar a própria propensão ao mal” (DALBOSCO, 2011, p. 92).

Em relação a menoridade, Kant a classifica de responsabilidade do próprio indivíduo, que por preguiça ou covardia tende a permanecer sob tutela de outrem, enfatizando que é mais cômodo deixar que pessoas alheias tomem as decisões. Afinal se a própria natureza já libertou o homem da menoridade colocando-o em posse da faculdade racional, é por covardia ou preguiça que tantas pessoas continuam submetendo-se a serem guiadas por outrem. Porém Kant também ressalva, que os tutores do povo cuidam para que se considere penosa e perigosa a passagem à maioridade. Desta forma, a menoridade se torna praticamente uma natureza e o uso do próprio entendimento se enrijece, mas isto não livra o homem da autoculpabilidade pelo estado menor, pois, consoante com Dalbosco (2011), a sua natureza racional deve impeli-lo à maioridade, cabe exclusivamente ao indivíduo ter a coragem de tomar as rédeas de seu entendimento e fazer uso de sua razão livremente.

Mas este processo que envolve a saída da menoridade e apropriação da maioridade, apesar de culminar na atitude pessoal, pode ser orientada pelo processo educativo, porquanto:

No contexto formativo educacional humano e no âmbito mais amplo da aprendizagem da espécie, pesa o fato de que a saída da menoridade é um processo *ad infinitum* a ser *bem* conduzido pelas gerações mais velhas, ou seja, pelos adultos, educadores. Deste modo, a coragem de pensar por si mesmo (*sapere aude*) depende tanto do emprego público da razão como de um primado pedagógico da *Aufklärung* como maioridade. (DALBOSCO, 2011, p. 94)

Já nos referimos ao uso público da razão em nossa introdução, apenas ressalvamos, a partir do supracitado comentário de Dalbosco e em consonância com suas considerações, que o uso público da razão, feito pelo erudito, é o uso do próprio entendimento e sua condição é a liberdade, pois o erudito é aquele que supera a preguiça e a covardia, tendo em sua pessoa o representante do esclarecimento. O que, pedagogicamente, assinala Dalbosco (2011), remete ao papel do educador, que possui a abertura intelectual para construir-se a si mesmo, exercendo seu livre pensamento, torna-se referência moral aos seus educandos.

Como dissemos, o século XVIII é conhecido como o século do Iluminismo ou do Esclarecimento, não obstante Menezes (2014), consoante com Gusdorf,

aponta-o como o século da pedagogia, salientando outra faceta do compêndio de conhecimentos desenvolvido pela corrente de pensadores iluministas, que encaram a formação do homem como um problema de destaque e que urge de aprimoramento. Da mesma forma como o opúsculo em questão integra a discussão vigente no século XVIII acerca do esclarecimento, ele também compõe a discussão sobre a educação, permeado pelas ideias de maioridade e de esclarecimento.

O Esclarecimento, que para conquistar sua meta de pleno uso da razão e de indivíduos livres, necessita de um projeto educativo e formativo que possibilite seus objetivos, quais sejam: “fortalecer uma ideia de sujeito, criação do homem por ele mesmo; formar, transformar sua natureza. Para levar a efeito tão grande tarefa, os educadores, também sob o influxo das ideias filosóficas, centram seus esforços na formação do indivíduo livre” (MENEZES, 2014, p. 121). Por este motivo, questões pedagógicas tomam posição nos debates iluministas, apesar dos intelectuais não concordarem sobre um modelo educativo que levasse a cabo este projeto, interessando o espaço que o tema passa a ocupar.

Nesse campo de debates sobre a educação, a ideia de progresso coaduna com as perspectivas próprias de seu tempo, portanto, a crença na razão humana e sua possibilidade de desenvolvimento compreendem uma educação que deve colaborar com esse propósito. Neste ambiente, os filósofos são tão requisitados quanto os educadores ao tratar do tema, pois, como afirma Menezes (2014), entre os modernos, a educação se torna uma discussão pública, possibilitando uma grande circulação de ideias. Em concordância com este modelo de educação e debate, os intelectuais insistem em um modelo político que possibilite os ideais de progresso, que só é possível com liberdade, ou seja, um governo despótico contraria os princípios de liberdade propostos por estes pensadores.

É neste contexto que o pensamento de Kant se insere: defensor da liberdade de pensamento, de um governante esclarecido e de indivíduos que possuam a capacidade de fazer uso de seu entendimento, representantes da maioridade e do esclarecimento. Por conseguinte, ainda que a educação não ocupe grande destaque em seus escritos maiores, ela está presente de modo indireto ou com breves referências em diferentes momentos de seu pensamento, como indicamos acima, demonstrando como o ser humano pode atingir as metas propostas pelo esclarecimento. Partiremos para uma análise de suas preleções de *Sobre a*

Pedagogia, situando as considerações diretas de nosso autor sobre o nosso objeto de estudo.

1.3 KANT E A EDUCAÇÃO: DA DISCIPLINA À MORALIDADE

Como mencionamos, pretendemos analisar a concepção de educação de Kant e como esta se encontra relacionada com sua filosofia moral. Em nosso autor, encontramos uma perspectiva de moral entrelaçada com o desenvolvimento da disposição natural do homem: sua razão¹¹. O homem só se torna moral quando consegue agir de acordo com os mandamentos da razão, a educação, por si só, não é capaz de tornar o homem moral, pois isto é uma atitude estritamente individual, mas é pela educação que se pode encontrar a direção para o agir moral, ou seja, a autonomia nas ações, com a qual a liberdade está diretamente relacionada. É pela educação que o homem pode desenvolver sua liberdade de acordo com os imperativos racionais. Acrescentamos ainda, consoante com Bresolin (2016), que a ideia de educação em Kant, se conecta não apenas com sua filosofia moral, mas também com sua filosofia da história e a ideia de progresso, bem como com a ideia de construção de caráter, conforme consta na antropologia pragmática kantiana.

Na introdução de *Sobre a Pedagogia*, Kant afirma que: “o homem é a única criatura que tem de ser educada” (KANT, 1996, p. 11), através da educação, pois, que o homem se torna verdadeiramente homem. Para Kant, é pela educação que se aprende a tornar-se homem, desenvolvendo suas disposições naturais, como expusemos acima, a razão é a disposição natural do ser humano, mas, como destaca Bresolin (2016, p. 69-70), a razão precisa ser desenvolvida, pois não é dada pronta pela natureza. Sobre a educação, conforme as definições em *Sobre a Pedagogia*, podemos afirmar que é dividida, primeiramente, em educação física e, posteriormente, em educação prática, enquanto aquela cuida da educação do corpo, esta se desenvolve em quatro estágios, tornando o homem disciplinado, culto, prudente e,

¹¹ Introdutoriamente, destacamos que, no idealismo transcendental kantiano, conforme apresentado na *Crítica da Razão Pura*, há três termos que constituem o centro deste projeto, que de acordo com Ferry (2006, p.25-26) podemos resumir: a “Estética transcendental” é a teoria da *sensibilidade* e trata do que Kant denominou *intuições*; a “Analítica transcendental” trata do *entendimento* e sua operação é o *conceito*; a “Dialética transcendental” trata da *razão* e sua operação é a *ideia*. Esta breve distinção nos auxilia a evitar algum equívoco conceitual inicial.

finalmente, moralizado. Portanto, a disciplina é a primeira fase da educação, pela qual se tira homem de sua selvageria e o submete às leis da humanidade, ou seja, aos preceitos da razão, como, a princípio, o homem não pode realizar sozinho esta saída da animalidade, pois vem ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele. A disciplina é, portanto, a parte negativa¹² da educação, pois nela o educando deve ser obediente e se sujeitar.

Segundo Dalbosco (2011), sobre as influências pedagógicas de Rousseau, Kant, em *Sobre a Pedagogia*, assume um princípio metodológico que, para o educando formar sua capacidade de pensar por si próprio, ou seja, exercer sua maioridade, é possível apenas a partir do exercício de se compreender no mundo sensível, desta forma, o processo educativo deve iniciar-se pela educação da sensibilidade, para, posteriormente, inserir o educando no mundo abstrato e conceitual (porém, destaca-se que a educação dos sentidos é apenas o ponto inicial do processo educativo e não pode ser encarada com um fim).

Por conseguinte, a educação física deve preceder a educação moral, lembrando que: a inserção no âmago da problemática educacional também ocorre motivada pelo fio condutor de sua filosofia da história, a saber, de que a humanidade está destinada à perfeição, e, possuindo as disposições para tal, compete à educação desenvolvê-las. Neste contexto, a pedagogia contribui eficazmente para a aproximação da condição humana ao ideal de humanidade quando, ao se ocupar com a educação infantil, tomar a criança por aquilo que ela realmente é, ou seja, como um ser mais sensível do que racional. Daí a educação física como ponto de partida da educação infantil. (DALBOSCO, 2011, p. 109)

Destacaremos inicialmente, portanto, alguns apontamentos sobre a educação física, pois faz-se necessário compreender todo o desenvolvimento do processo educativo para que possamos finalizar nosso estudo de forma completa e satisfatória. Este estágio da educação ou primeira educação conta com os cuidados materiais, que podem ser oferecidos pelos pais ou babás, abrangem precauções, conservação e trato, afim de evitar, por exemplo, que as crianças façam um uso nocivo de suas próprias forças ou ações. Portanto, a educação física é uma educação dos

¹² Sobre o aspecto da educação negativa, vemos novamente a referência à Rousseau, porém, conforme Philonenko (1967, apud MENEZES, 2016, p. 165), o pensamento de Kant e Rousseau diferenciam-se quanto a educação negativa, pois apesar desta se referir à primeira educação em ambos, para nosso filósofo, ela deve se limitar-se aos primeiros anos de vida, enquanto para Rousseau, estende-se até os 12 anos.

sentidos e, conforme Andrade (2013) ela se refere à natureza e a cultivar a natureza, a educação prática, posteriormente desenvolvida, refere-se à liberdade.

A educação física, segundo Kant, possui uma parte puramente negativa, refere-se especificamente aos cuidados e é uma fase da educação que o ser humano possui em comum com os animais, onde nada é acrescentado à criança, mas é necessário esforço para que ela não crie hábitos, pois “quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente” (KANT, 1996, p. 48). Nesta fase da educação, inicia-se a formação do ânimo, na qual a criança começa a sentir sua liberdade, por este motivo, Kant defende que a disciplina não pode ser tão somente subserviente, para que a criança possa experimentar sua liberdade e perceber que ela encontra resistência na liberdade do outro.

A parte positiva da educação física diferencia o homem dos outros animais e é composta pela cultura, caracterizada pelo exercício das faculdades do ânimo. A cultura que faz parte da educação física se refere à própria natureza, afirma Kant: “Mas esta formação física da alma se distingue da formação moral, pois que esta se refere à liberdade, aquela, apenas à natureza” (1996, p. 59). Esta cultura física nosso autor ainda divide em livre e escolástica. A livre é como um jogo: “A ocupação no divertimento, ao contrário, é agradável em si, não sendo preciso se propor algum fim” (KANT, 1996, p. 61) Bresolin (2016) destaca que no jogo a criança desenvolve sua atenção e faz suas próprias escolhas, desenvolvendo habilidades e inteligência. Na escolástica, o educando está sob coação, é uma ocupação ou trabalho, pois a criança não se deve habituar apenas ao jogo ou recreação, é preciso que sinta desde cedo a força da coação. Conforme Bresolin (2016), o trabalho orienta a criança a controlar desejos e impulsos.

No cultivo das faculdades do ânimo deve-se notar que, para Kant, há faculdades superiores e as faculdades inferiores, sendo que as inferiores são cultivadas tendo em vista as superiores. Entre as faculdades inferiores estão os sentidos, a atenção, a memória e a imaginação. As faculdades superiores estão dispostas da seguinte forma: “O entendimento é o 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” (KANT, 1996, p. 63). Sobre o cultivo dessas faculdades, podemos enunciar que o entendimento deve ser desenvolvido cedo e juntamente com a memória, partindo dos sentidos progredindo até as ideias (Cf. Bresolin, 2016, p. 95),

segundo Kant, esta faculdade também se desenvolve de forma passiva através de regras ou exemplos (1996, p. 69); a faculdade de julgar é “elo entre o entendimento e razão” e “não pode ser ensinada, mas somente exercitada” (BRESOLIN, 2016, p. 95), Kant estabelece que esta faculdade demonstra como se utilizar do entendimento (1996, p. 69-70); finalmente, a razão se desenvolve tendo em vista a busca de fundamentos ou princípios, porém, Kant destaca que, neste momento, ainda não é uma razão especulativa que se exercita, mas se refere a reflexão sobre a relação de causa e efeito e “na formação da razão tem de se proceder socraticamente” (KANT, 1996, p.70).

Ainda no que se refere à educação física, Kant afirma, sobre cultura da faculdade geral do ânimo, que esta é: ou física, consiste na disciplina e é passiva, pois os outros pensam pelo educando, que deve obedecer; ou moral, consiste em ações guiadas por máximas criadas pelo próprio educando, por este motivo, é ativa, pois faz-se necessário que se escolha a ação a partir da noção de dever (1996, p. 75). A cultura moral fundamentada em máximas estimula o pensamento e a formação do caráter, pois, como destacado acima o caráter subjetivo moral das máximas, é através delas que o educando aprende a bem agir pelo dever e não por influência de inclinações, ou seja, aprende a agir moralmente. Kant complementa:

O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. A princípio, a criança obedece a leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas; elas derivam da própria inteligência do homem. (KANT, 1996, p. 77)

Sobre o fortalecimento do caráter, para Kant (1996, p. 77-83), são necessários atributos, sintetizados a seguir em: 1- Obediência: é, em seu primeiro aspecto, a subordinação ao governante, em um segundo, faz do homem obediente a si mesmo, ou seja, autônomo. A obediência é importante, pois ensina-se a agir por dever e que a criança não pode escolher suas ações tendo em vista suas inclinações. 2- Veracidade: deve-se impedir o hábito da mentira, para isto, pode-se utilizar o sentimento de vergonha, pois a criança é capaz de compreendê-lo. 3- Sociabilidade: é necessário que a criança seja capaz de fazer amizades e aprendam a exercitar sua liberdade. Com estas características, Kant encerra sua exposição sobre a educação física, embora nesta primeira parte a argumentação kantiana não estava voltada a

desenvolver o conceito de educação para a moral, averiguamos que nela já estão apontados seus princípios.

Ao conceber a educação física como a primeira fase da educação, Kant mantém-se sob a inspiração rousseauiana, ao elucidar o papel negativo da educação, que deve concentrar-se em: “fluir livremente no fortalecimento do corpo e no refinamento dos sentidos da criança” (DALBOSCO, 2011, p. 109). Neste sentido, a educação física deve formar a vontade da criança, para que ela não seja apenas influenciada pelos desejos do mundo adulto, que podem corrompê-la. Por conseguinte, nesta etapa da educação há uma tensão entre a responsabilidade dos adultos e as necessidades da criança, cabendo aos adultos a distinção entre as necessidades dessas e evitar a degeneração de seus caracteres. Compete, pois, aos adultos identificar as disposições naturais da criança afim de evitar que ela se renda aos próprios caprichos, visto que ela ainda não possui o devido discernimento. Dessarte, a educação física deve se contemplar o desenvolvimento do ser humano conforme às suas próprias disposições, concerne ao educador preparar o educando: “para seu desenvolvimento cognitivo e sua formação moral futura” (DALBOSCO, 2011, p. 112). Concordantemente com Rousseau, Kant compreende que para uma formação satisfatória do caráter moral é preciso o estímulo apropriado na infância.

Tanto Rousseau como Kant concebem a educação em duas etapas, a saber: educação física ou natural e educação prática ou moral. Embora cada uma dessas etapas possua suas próprias especificidades e objetivos. Ambas estão associadas e se complementam. Dado que à educação física competiu o preparo do corpo e dos sentidos, pertence à educação prática capacitar o educando para o uso de suas faculdades racionais, ou seja, preparar o ser humano para fazer uso de seu próprio entendimento, deixando-o apto para o exercício da maioridade.

No ensaio *Liberdade Transcendental e Pedagogia*, Dalbosco (2009) distingue três características das ideias kantianas em *Sobre a Pedagogia* que enfatizam o conceito de educação moral. Primeiro, a ligação entre os conceitos de humanidade e razão, na qual a disciplina é uma ação pedagógica em relação a ação moral, pois é ela que transforma a animalidade em humanidade. Segundo, a educação para o desenvolvimento das disposições naturais do homem é a educação para o desenvolvimento da racionalidade, desta forma a Pedagogia é uma forma de realização da razão prática. E em terceiro, a educação é definida como o

esclarecimento da razão, isto significa, conforme Dalbosco, “o modo racional como o homem livra-se de amarras ou de qualquer tipo de obrigação provinda de uma razão alheia” (2009, p. 30). Neste ponto, ele enfatiza a questão também proposta por Kant de como a coação e a disciplina podem levar ao desenvolvimento da liberdade.

Como destacado, Kant propõe uma questão problemática em relação à educação, a saber: “o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1996, p.32). Pois a educação para o desenvolvimento moral perpassa pela prática da liberdade, mas a disciplina exige a submissão às regras. A educação não pode ser meramente mecânica, a criança não pode ser apenas treinada como se treinam animais, educar para a liberdade é educar para que se possa dispensar os cuidados de outrem, mas para que isso seja possível é necessário, no início, estar constrangido pelo outro, que direcione corretamente para a liberdade. Bresolin (2016) reitera que a disciplina não pode recair em autoritarismo, pois, como enuncia Kant, não basta apenas treinar as crianças é preciso ensiná-las a pensar, para que façam bom uso de sua liberdade. Pois, como assinala Dalbosco (2009, p. 170-171), o educando, quando criança, é arbitrariamente livre, apenas com a educação, que ensina a pensar e agir por conta própria, que o jovem ou adulto pode se tornar racionalmente livre e tomar decisões e responder por seus próprios atos.

Apesar da questão surgir como problemática, Kant tenta resolvê-la dentro da perspectiva de que o desenvolvimento da liberdade pressupõe o constrangimento inicial da liberdade de um indivíduo pela de outro, ou seja, o educando deve aprender desde cedo a conviver com a pressão da sociedade, pois, como destaca Dalbosco (2009), a disciplina está orientada pelo conceito de coação, mais precisamente, a coação moral, que “deve preparar a passagem de um tipo de ação baseada na coação (...) para um tipo de ação orientada pelo respeito pela lei moral” (p.176), pois “trata-se de disciplinar a liberdade de uma vontade que ainda não conhece regras” (p.178). Kant elenca em suas preleções as regras para guiar as crianças no uso de sua liberdade a partir do constrangimento de outrem e da força da sociedade, ou, como o próprio diz “adquirir o que é necessário para tornar-se independente” (KANT, 1996, p. 33): ensinar à criança que sua liberdade não pode ferir a dos outros; mostrar que para conseguir seus propósitos deve permitir que os outros também atinjam os deles; e provar que o constrangimento de sua liberdade tem por finalidade ensinar a usá-la.

Em *Sobre a Pedagogia*, no capítulo dedicado para explicar a concepção de educação prática, Kant salienta que tudo o que é prático está relacionado com a liberdade. Conforme dissemos acima, a disciplina abarca a parte negativa da educação, já a educação prática, composta pela instrução, é, porém, a parte positiva. Fazem parte dela a habilidade, a prudência e a moralidade. Pois, comenta Bresolin: “disciplinar perde o sentido se não tiver em vista a instrução” (2016, p. 70). Desta forma, cabe ressaltar que o projeto de educação kantiano se inicia necessariamente pela parte disciplinar, negativa, onde o aprendiz é retirado da animalidade para ser introduzido na sociedade cultural pela instrução, parte positiva da educação, que acrescenta no educando as capacidades da cultura, da civilidade e da moral. Dalbosco (2009, p. 179) salienta que o conceito de disciplina possui esta dupla função: a negativa, que estabelece os limites das ações e a positiva, que é o exercício de viver sob regras e que torna possível a socialização.

A educação deve, portanto, além de tornar o homem disciplinado, torná-lo culto, ou seja, criar a habilidade, esta é a capacidade de alcançar os fins almejados, deve ser sólida para tornar-se um hábito do pensar, segundo Kant (2018, p.65), ela é essencial ao caráter e necessária ao talento. A prudência é a arte de aplicar as habilidades e fazer bom proveito da habilidade própria, “o modo em que nos podemos servir dos homens para os nossos propósitos” (KANT, 2018, p. 65); abarca a cultura da civilidade, ou seja, prepara para o homem para tornar-se um cidadão, pois está relacionada com os fins na sociedade civil, por este motivo, a prudência se altera de acordo com a época. E, finalmente, a moralidade, que capacidade de escolher bons fins, e bons fins são aqueles aprovados por todos, fundados no valor igualmente válido para toda a espécie humana e em princípios reconhecidos pelos próprios homens (KANT, 1996, p. 26). Afirma Kant: “A moralidade diz respeito ao caráter. (...) Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões” (KANT, 1996, p. 86). Da moralidade, então, averiguamos o destaque à formação do caráter.

O objetivo último da educação é a moralização, mas Kant não afirma que o processo de educativo tornará, necessariamente, o indivíduo em um ser moral, mas ele anuncia que: “a moralidade diz respeito ao caráter” (KANT, 1996, 86), ou seja, a formação do caráter está relacionada ao objetivo da educação. Destacamos que por caráter, em *Sobre a Pedagogia*, Kant entende que: “Consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (1996, p.87). Semelhantes

observações encontramos em *Antropologia do ponto de vista pragmático*, quando o autor discorre sobre em *Do caráter como índole moral*, declarando que caráter é a “qualidade da vontade segundo a qual o sujeito se obriga a seguir princípios práticos que prescreve inalteravelmente para si mesmo mediante sua própria razão” (KANT, 2006, p. 188). Kant continua e considera que o caráter possui um valor intrínseco e está acima de qualquer preço, não é dado pela natureza, mas adquirido por uma promessa da pessoa consigo mesma e que é o mínimo que se pode esperar de um ser racional, pois é fazer jus a esta promessa interior de seguir a máxima colocada para si mesmo.

Em *Sobre a Pedagogia*, nosso autor também nos orienta que para solidificar o caráter moral é necessário ensinar as crianças por exemplos, os quais devem demonstrar os deveres para consigo mesmas (a dignidade humana interior) e os deveres para com os demais (respeito e atenção aos direitos humanos e como coloca-los em prática). Kant também elucida que o homem, em sua natureza, não é moralmente bom ou mau, mas só se torna moral “quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei” (KANT, 1996, p. 95), ou seja, ao desenvolver sua potencialidade natural, a razão, é que o homem pode tornar-se moralmente bom. Por este motivo, Kant assinala que a educação é a responsável pelo bem no mundo, pois é a partir dela que o ser humano aprende a submeter-se aos princípios racionais e desenvolver suas aptidões naturais.

Sobre este tema, em *Antropologia do ponto de vista pragmático*, Kant analisa os dois pontos de vista diferentes e contraditórios: se por natureza o homem é moralmente bom ou mau. Em sua análise ele elucida que quando uma pessoa pondera e tem consciência que a partir de seu livre arbítrio o outro pode receber o justo ou o injusto, percebe-se que nesta disposição inteligível, o homem se mostra moralmente bom por natureza; porém, Kant também verifica que a tendência a desejar o ilícito (mesmo quando se sabe que é ilícito), demonstra uma qualidade sensível moralmente má. Desta forma, pela sua razão, o ser humano está destinado a um progressivo aprimoramento (KANT, 2006, p. 218-219), aperfeiçoando sua capacidade para o desenvolvimento da moralidade.

Ainda no que diz respeito ao caráter, encontramos na *Antropologia do ponto de vista pragmático*, considerações sobre o caráter da espécie humana, e podemos averiguar que as disposições elencadas por Kant se relacionam com seus

estágios da educação. Disposições estas elencadas da seguinte forma, segundo as características dos seres humanos (KANT, 2006, p. 216-219):

I. Disposição técnica: é mecânica, vinculada à consciência para o manejo das coisas, designa o ser humano como animal racional, isto é, a natureza não o tornou apto para uma única forma de manejo das coisas, mas indefinidas, o que exige o emprego da razão. Nesta característica do ser humano, podemos averiguar o desenvolvimento da habilidade, primeira fase da educação prática elencada por Kant em *Sobre a Pedagogia*, como aponta Bresolin (2016, p. 102-104), ela é essencial ao caráter, mas não possui ainda um valor moral, este caráter técnico possibilita produzir um efeito, isto é, o conhecimento e capacidade para o manuseio de objetos e ferramentas para realizar fins.

II. Disposição pragmática: utilizar habilmente os outros em prol de suas intenções; caracteriza a civilização por meio da cultura, a capacidade de tornar-se um ser polido, ou seja, a qualidade do relacionamento. O ser humano é capaz e necessita de educação (disciplina e instrução), pois os homens só alcançam sua destinação enquanto espécie mediante o progresso das gerações. Nesta disposição, podemos relacionar a prudência, que, segundo Bresolin, também ainda não recebe valor moral, mas é através dela que se deve “aprender o uso do mundo e entrar na realidade do jogo da vida” (BRESOLIN, 2016, p. 107), desta forma, a prudência, bem como o desenvolvimento da disposição pragmática, prepara para tornar a pessoa um cidadão e promover os próprios fins, porém, para alcançar os próprios fins não se deve permitir que seus interesses prejudique os demais.

III. Disposição moral: agir consigo mesmo e com os demais segundo os princípios da liberdade e das leis.

Como veremos, estas disposições se relacionarão com as formulações dos imperativos propostos por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, cuja análise nos ocuparemos na primeira parte do capítulo seguinte. A partir dessa associação, tentaremos, pois, efetuar as possibilidades de conciliar os estágios da educação com a ação moral.

Podemos enunciar que chegamos, portanto, a um de nossos pontos principais: o educar para a moral, pois como já destacado, disciplinar, cultivar e civilizar são estágios que apontam para o moralizar. A educação para tornar o homem moral é aquela que o torna apto a escolher bons fins, ou seja, não basta que o indivíduo se torne capaz alcançar seus fins, mas estes devem ser também bons fins, como Kant aponta em *Sobre a Pedagogia*: “Bons fins são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT, 1996, p.26). A moral deve ser ensinada por princípios e a virtude praticada por seu valor, por este motivo se faz importante ensinar a pensar, pois na sequência de sua argumentação, Kant destaca que não basta agir de forma virtuosa por medo ou por obedecer a vontade de Deus, mas esta escolha deve ser feita segundo uma decisão racional de escolher o que é universalmente bom. Cabe-nos agora investigar o que é a moral no pensamento kantiano para averiguarmos se sua pedagogia para moral pode ser efetivamente praticada.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO PARA A MORAL

Nosso objetivo neste momento é a análise das seções da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* para chegarmos a noção de imperativo categórico, que será apresentada na Segunda Secção da obra e, posteriormente, à noção de liberdade, como apresentada na Terceira Secção. Porém, antes de iniciarmos esta exposição, vamos apresentar alguns conceitos presentes na *Crítica da Razão Pura* que são imprescindíveis para o entendimento da filosofia kantiana, bem como a concepção dupla ser humano, como participante do mundo material e racional.

Faremos alguns apontamentos sobre a Introdução e sobre os dois prefácios da *Crítica da Razão Pura*, nos quais encontramos os conceitos necessários para o desenvolvimento de nossas ideias, pois neles Kant apresenta os objetivos de sua significativa crítica a metafísica e explica quais são os juízos do conhecimento. Pedro Galvão caracteriza esta obra como uma epistemologia ou filosofia do conhecimento, pois nela há “uma investigação sobre os limites do conhecimento humano que se apresenta como uma crítica da razão a si mesma” (GALVÃO, 2007, p. VI). Segundo Galvão, Kant não assume uma posição totalmente cética, pois ele não duvida da possibilidade de conhecimento, mas delineaia seus limites. Primeiramente iremos enfatizar a Introdução para elucidarmos as definições de conceitos necessários para a compreensão do sentido de metafísica proposto por Kant a partir dos prefácios e, finalmente compreendermos a definição de juízo sintético *a priori*, que será fundamental para o entendimento da orientação da moral conforme a proposta kantiana.

2.1 A MORAL: METAFÍSICA DOS COSTUMES, DEVER E OS IMPERATIVOS

Como a filosofia moral ocupa um espaço de destaque na filosofia kantiana, optamos por fazer uma análise bastante enfática sobre este tema, visto que a

concepção de educação de Kant está diretamente ligada à esta temática. Portanto, para alcançarmos o objetivo de nossa argumentação, iniciaremos com a exposição do conceito de moral no pensamento de Kant, nos concentrando no estudo da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, texto da fase do pensamento crítico kantiano, no qual ele desenvolve noções fundamentais de seu pensamento moral, como o agir por dever e o imperativo categórico, conceitos alvo de nossos estudos para uma relação com a educação para a moral. António de Carvalho (1964) releva a importância desta obra no pensamento moral de Kant, pois a mesma tem em vista determinar a natureza da lei moral e a função da razão pura para esta determinação.

Teremos como ponto de partida o objetivo de Kant ao iniciar sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que no prefácio da obra destaca seu desejo, a saber, que a intenção de uma Metafísica dos Costumes é obter o conhecimento puro da moral, livre de elementos empíricos. Desta forma, uma metafísica dos costumes tem como objetivo o estabelecimento de um fundamento sintético *a priori* do agir moral. Com a obra, ele busca estabelecer uma lei moral de validade universal e racional, baseada nos conceitos da razão pura e que serviriam como regra prática, *a priori*, para o agir, ou seja, a base para uma razão pura prática. Segundo Carvalho (1964), com esta obra, Kant não pretende fixar uma teoria moral completa, mas salientar a função da “razão pura para a consciência moral” (p. 12), outras consequências práticas da moral são trabalhadas em outras obras do nosso autor.

A partir desta sinalização da concepção de moral do nosso autor, inferimos a necessidade de alguns esclarecimentos sobre os conceitos kantianos de juízo sintético *a priori*, pois este norteará nosso estudo sobre a moral em Kant. Por conseguinte, segue-se uma pontual análise de alguns trechos da *Crítica da Razão Pura*, obra na qual o nosso autor introduz estas concepções próprias do vocabulário de sua filosofia. Kant inicia a Introdução da *Crítica da Razão Pura* com a distinção dos conhecimentos puro e empírico, estes são chamados de *a posteriori* e dependem diretamente da experiência dos sentidos; enquanto aqueles, que não derivam da experiência, são os conhecimentos *a priori*; e os conhecimentos puros *a priori* independem de qualquer princípio empírico. Nosso autor afirma que o conhecimento *a priori* é um juízo universal e necessário, é justamente esta universalidade e necessidade o que nos auxilia na distinção entre estas duas formas de conhecimento,

pois não há conhecimento empírico que possa abarcar estes critérios. Segundo nosso autor, a ciência que possibilita o conhecimento dos princípios *a priori* é a metafísica, pois através dela é possível a investigação daquilo que os sentidos não alcançam.

Outra distinção das possibilidades de conhecimento são os juízos analíticos e os juízos sintéticos. O juízo é a conexão entre dois termos ou conceitos que, segundo a explicação kantiana, pode ou não haver a identidade entre sujeito e o predicado. Nos juízos analíticos há a identidade entre o sujeito e predicado, eles são juízos de explicação e não acrescentam nada ao sujeito, apenas o decompõe em conceitos parciais. Os juízos sintéticos são juízos de ampliação, na conexão entre sujeito e predicado não há identidade, acrescentam um predicado ao sujeito que não era nele pensado e que não poderia ser dele extraído por decomposição. Com base nestas duas distinções kantianas, Galvão, na Introdução da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, faz uma análise das possibilidades de suas combinações:

Uma delas pode ser excluída imediatamente: não há juízos analíticos *a posteriori*, já que não precisamos da experiência para reconhecer a verdade de um juízo analítico. Será que o nosso conhecimento abrange todas as restantes possibilidades? Kant responde afirmativamente. Temos conhecimento analítico *a priori* (que por ser analítico, é meramente verbal ou conceptual); temos também conhecimento sintético *a posteriori* (que por ser *a posteriori*, não é de verdades necessárias nem rigorosamente universal) – e, o que é mais interessante, temos ainda conhecimento sintético *a priori*. Este género de conhecimento, além de ser meramente verbal ou conceptual, tem as virtudes da necessidade e da universalidade rigorosa. (GALVÃO, 2007, p. IX)

A crítica transcendental, que tem como objetivo a justificação dos conhecimentos *a priori* é, segundo Kant: “todo conhecimento que se ocupe não tanto com os objetos, mas do nosso modo de conhecer os objetos, na medida em que estes devam ser possíveis *a priori*” (2016, p. 60). Desta forma, a crítica da razão pura é uma especulação negativa, pois não serve para a ampliação da razão, mas para mantê-la a salvo de equívocos, visto que a razão é a faculdade que nos possibilita os princípios dos conhecimentos *a priori*. Galvão aponta que, para o idealismo kantiano, a mente humana é a fonte de ordem no mundo, o que possibilita o conhecimento sintético *a priori*: este conhecimento que está em nós independente da experiência.

São os conhecimentos sintéticos *a priori* o problema que Kant pretende solucionar com a sua crítica da razão pura. Nosso autor afirma que os juízos

matemáticos e os princípios da ciência da natureza contêm uma parte pura e por isso mesmo são sintéticos *a priori*, pois possuem uma necessidade que não é derivada da experiência. Assim como a metafísica, pois se, como espera Kant, fazer dela uma ciência da razão humana, seus juízos não podem ser meramente analíticos, mas devem conter também proposições sintéticas *a priori*. Porém, devemos destacar em consonância com Kant: como são possíveis os juízos sintéticos *a priori*? Para esta justificação Kant elabora seu idealismo transcendental, diferenciando dois troncos do conhecimento humano: a sensibilidade e o entendimento.

Para continuarmos esta exposição, faz-se necessário já introduzir uma nova perspectiva que se relaciona ao que Dalbosco (2011) chamou de “teoria do duplo ponto de vista” (p.59) e que também está presente no início de seu ensaio *Liberdade transcendental e pedagogia*, ele afirma:

a fundamentação de uma Pedagogia transcendental em Kant depende, assim como toda a sua Filosofia crítica, da diferença transcendental entre um e mesmo sujeito duplamente considerado, como aparece e como em si mesmo. Tal fundamentação só pode ser desenvolvida, no entanto, a partir de sua conexão estreita com conceitos centrais da Filosofia prática de Kant. (DALBOSCO, 2009, p. 29)

Portanto, a partir desta consideração, nossa empreitada será apresentar a concepção de sujeito duplo, tal qual nosso autor trata na Terceira Seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que nos apoiará no desenvolvimento do conceito de moral no pensamento kantiano. Para Kant (2011), o homem, como sujeito, se pensa e se representa sob um duplo sentido, porém sem deixar de se conceber como um único e mesmo sujeito, pois ele é participante, simultaneamente do mundo sensível e do mundo inteligível.

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant faz a distinção entre *fenômeno* e *númeno*¹³, que, conforme Dalbosco (2011), está na base do idealismo transcendental. É a partir destas definições, pois, que o homem se reconhece neste duplo sujeito. Nosso comentador analisa que esta distinção: “possui o papel sistemático de indicar ambos os empregos [da razão], o teórico e o especulativo, e preparar, no interior da *Crítica*

¹³ Conforme nota do tradutor Fernando Costa Mattos: “Kant deixa de italicizar a palavra *noumenon*, parecendo querer incorporá-la ao próprio léxico alemão. (...) Assim sendo, optamos por utilizar a palavra correspondente ao latim *noumenon* em português, qual seja, “númeno” (KANT, 2016, p. 251). Desta forma, segundo esta indicação, também utilizaremos a mesma opção pela tradução.

da *razão pura*, o futuro emprego prático-moral da razão, a ser tratado na *Fundamentação da metafísica dos costumes*” (DALBOSCO, 2011, p. 58). Apresentaremos esta distinção para, em seguida, continuarmos com a explanação acerca da fundamentação da moral.

Com esta diferenciação Kant pretende estabelecer os limites do cognoscível, ou seja, o que realmente pode ser conhecido e aquilo que pode apenas ser pensado. Ele define os fenômenos como os seres sensíveis, enquanto os númenos, os seres inteligíveis (Kant, 2016, p. 251). Nos valendo das observações feitas por Dalbosco (2011) e Souza (2009), pretendemos esclarecer estes conceitos. Desta forma, para melhor enunciação, asseveramos que os fenômenos são os objetos como nos aparecem, ou seja, são as representações sensíveis e, como objetos da sensibilidade, se enquadram nas categorias de espaço e tempo, portanto, são apreendidos na relação sensibilidade-entendimento e deles podemos aferir conhecimento, pois estão inseridos nos limites daquilo que pode ser compreendido pelo entendimento. O númeno, por sua vez, é a natureza em si do objeto, por este motivo está além das condições do conhecimento, portanto, não é cognoscível, é a dimensão do objeto fora das condições transcendentais.

Porém, apesar de sua natureza incompreensível e de seu signo de algo desconhecido, segundo Kant, não há contradição em se pensar o númeno, embora este seja um conceito problemático, isto, é, que não possui realidade objetiva, ele, o númeno, pode ser pensado no sentido de estabelecer os limites do conhecimento. Para nosso autor, o conceito de númeno: “é, pois, um *conceito de limite*, para limitar a pretensão da sensibilidade” (KANT, 2016, p. 253), ou seja, é necessário para estabelecer uma demarcação ao alcance das intuições sensíveis. Apesar da divisão feita na filosofia clássica entre mundo sensível e inteligível, na filosofia kantiana não se pode empregar tal nomenclatura para incluir o númeno no mundo inteligível, pois este não é, de forma alguma, um objeto inteligível, ele permanece inalcançável ao entendimento. Dalbosco (2011) esclarece que fenômeno e númeno constituem a dupla dimensão de um mesmo objeto, enquanto aquele é a dimensão da realidade do objeto como nos aparece, este é a dimensão em si mesma e nos permanece oculta.

Para Dalbosco (2011), o conceito de númeno deixa em aberto um espaço na doutrina transcendental que possibilitará outros empregos para o uso da razão pura que auxiliará na justificação da liberdade prática e do imperativo categórico que, como

veremos, estão no cerne de nosso estudo. Finalmente, é também a partir do númeno que Dalbosco perfaz uma relação com a pedagogia kantiana, pois o númeno representaria vir a ser, que na relação pedagógica é a síntese das potencialidades ainda não manifestadas. Para Souza (2009), a noção de númeno servirá para:

O conceito que o homem faz de si próprio é formado empiricamente a partir do modo como sua consciência é afetada pela receptividade da sensibilidade. No entanto, é preciso ainda admitir a existência de algo que esteja na base do fenômeno, a saber, um *noumenon*. Neste caso, temos de distinguir entre um caráter empírico e outro inteligível do homem, cuja consequência é a inevitável admissão de um Eu empírico correspondente ao conceito que o homem faz de si mesmo a partir dos efeitos perceptíveis pela sensibilidade, e um Eu puro tal como o homem seja constituído em si, ao qual não temos acesso por intuição, e que constitui o fundamento do conceito empírico. (p.34-35)

Galvão sintetiza acima referida distinção (sensibilidade-entendimento) destacando que a sensibilidade possui como formas *a priori* o espaço e o tempo, ou seja, espaço e tempo são aspectos do sujeito e não da realidade. O entendimento possui categorias que organizam e tornam compreensível a experiência. A união entre sensibilidade e entendimento é o que possibilita o conhecimento da natureza e das coisas, o que Kant denominou de mundo fenomênico. O mundo numênico, ou das coisas em si, está além da experiência e de nossa capacidade de conhecimento. Desta forma, a revolução proposta pelo idealismo kantiano e pela possibilidade dos conhecimentos sintéticos *a priori* está em recolocar a perspectiva do estudo sobre o conhecimento: ele não se ocupa mais dos objetos que se pode conhecer (como propõe os estudos empiristas e realistas), mas em como é que podemos conhecer.

Na perspectiva kantiana é a mente a responsável pela organização do conhecimento do mundo, pois ela determina a realidade com suas categorias de entendimento e com a ordenação de espaço-tempo. A mesma inversão proposta no campo do conhecimento é feita no campo da moral, afirma Galvão: “em vez de pensarmos que agir moralmente é subordinar a nossa vontade a uma lei exterior, será melhor admitir, como vimos, que a nossa própria razão é a fonte do princípio moral segundo o qual devemos agir” (2011, XIII). Esta inversão na no campo da moral, assim como no campo do conhecimento, realoca o problema, inserindo-o no sujeito, pois é no sujeito que se insere tanto a capacidade do conhecimento, quanto escolha para a ação.

Na Terceira Seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, na qual Kant apresenta o que Dalbosco (2011) intitulou de “teoria do duplo ponto de vista”, nosso autor expõe sua visão ser humano transcendental e, a partir desta consideração, introduzimos os principais problemas que nossa dissertação se propõem a investigar. O ser humano, como ser racional, pertence ao mundo sensível, ou seja, obedece às leis naturais e simultaneamente pertence ao mundo inteligível, no qual há as leis da razão e a liberdade, estas independem do mundo sensível. O homem se pensa e se representa sob este duplo sentido, porém como único e mesmo sujeito: primeiro, como ser sensível, submetido às leis naturais, à causalidade ou determinação externa, se conhece como fenômeno; segundo, como ser inteligível e livre, sua causalidade é a vontade e, as leis, são imediatas, categóricas e determinadas pela razão pura, independem da sensibilidade, onde o sujeito se concebe como eu verdadeiro. Este duplo sentido faz o homem agir não apenas segundo seus apetites e inclinações, mas também pela razão.

Passaremos, portanto, à exposição da concepção de moral kantiana tal qual se apresenta na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* para analisarmos nosso problema proposto neste estudo. Para Kant, a metafísica é a ciência que possibilita o conhecimento dos juízos sintéticos *a priori*. Carvalho afirma que Kant estabelece que há uma metafísica dos costumes, “porque há uma lei moral dotada de valor absoluto universal” (1964, p. 21), tal qual uma lei universal, não pode se fundamentar na experiência, mas nos princípios *a priori*, para o comentador, Kant reconhece que esta empreitada ainda não foi estudada por seus predecessores que se dedicaram ao campo da ética e de moral, mas que ele pretende inaugurar esta investigação, como fez com a lógica transcendental, na *Crítica da Razão Pura*.

Para que sua fundamentação seja profícua, Kant reforça a necessidade de distinguir os elementos empíricos daqueles que são puros no estudo da Ética, a Metafísica dos Costumes deve conseguir estabelecer as leis morais apoiada em juízos *a priori*, que por serem conceitos da razão pura, são conceitos estritamente racionais. Para a elucidação de seu raciocínio ele se utiliza do método de argumentação analítica nas duas primeiras seções e argumentação sintética na terceira seção. Galvão esclarece estes métodos de argumentação primeiramente salientando que não se deve confundi-los com a diferenciação que Kant faz entre os juízos e proposições; depois definindo argumentação analítica como regressiva: “partimos de algo que

tomamos como assente e procuramos depois os seus pressupostos ou as suas condições de possibilidade” (GALVÃO, 2011, p. XXIV), e argumentação sintética como progressiva: “partimos das premissas para procurar e justificar as suas consequências” (GALVÃO, 2011, p. XXIV).

Na Primeira Seção da obra em questão, a partir das opiniões sobre que emanam do senso comum, aponta Carvalho (1964), Kant pretende elaborar o conhecimento filosófico sobre a moral. Estes saberes comuns são “juízos e apreciações que os homens habitualmente emitem a propósito da moralidade” (CARVALHO, 1964, p. 21), ou seja, Kant parte de um pressuposto de que até a razão vulgar é capaz de juízos sobre a moralidade, pois ela é apta para distinguir o bom e o mau, porém, não o faz através de especulações racionais, mas a partir de inclinações. Souza (2009) salienta que, nesta obra de nosso autor, o mesmo aponta que o princípio supremo da moralidade reside no bom senso natural e que é na razão prática pura que se encontra o fundamento da boa vontade¹⁴, desta forma:

Kant assume a proposição que diz ser a boa vontade o único bem incondicionado como regra de ajuizamento moral, justificando que se trata de um dado proveniente da consciência moral que o homem comum tem do dever e, por isso, possui validade objetiva. (SOUZA, 2009, p. 17)

Nesta primeira parte, pois, Kant desenvolve os conceitos de boa vontade e dever, que posteriormente serão conectados. A boa vontade é a única coisa considerada boa sem limitação e não é considerada boa por qualquer outra inclinação, mas em si mesma. Por este motivo, a razão não pode se deixar guiar por qualquer vontade, além dessa vontade que seja absolutamente boa. Desta forma, a boa vontade assume um valor de compromisso moral, tendo em vista o bem em todas as circunstâncias, por isso, não é um bem baseado em virtudes de caráter, mas um bem total que deve estar em consonância com a razão, como diz o próprio Kant: “a razão

¹⁴ Cf. Souza (2009, p. 26-27): “A explicação sobre o sentido empregado por Kant ao conceito de boa vontade decorre, portanto, daquilo que se deve entender por bom em sentido prático, e do modo como ele utiliza o termo vontade. Sendo assim, podemos dizer que boa é a vontade determinada de modo incondicionado, isto é, por princípios da razão pura prática, válidos para todo o ente racional. A boa vontade é boa sem limitação, porque está fundada no princípio da razão que, por sua vez, é incondicionado e contém somente a forma do querer abstraído de toda a matéria do objeto. Como afirma Paton (1971, p.34, tradução nossa): “Sua bondade não está condicionada por sua relação a um contexto, a um fim ou a um desejo”, por isso, “Nós poderíamos, talvez não impropriamente, descrevê-la como uma ‘vontade moral’”.

que reconhece seu supremo destino prático na fundação de uma boa vontade, ao alcançar esta intenção é capaz duma só satisfação conforme à sua própria índole” (2011, p. 26). Ou seja, a faculdade prática da razão tem como objetivo produzir uma vontade boa em si mesma.

Esta noção de valor moral que a vontade possui, indica Keberson Bresolin, mostra que a boa vontade não pode ser avaliada pela sua utilidade, pois, como um bem almejado pelo seu valor em si, não pode estar condicionada:

ou seja, a bondade da boa vontade não deriva de outros ‘bens’ e nem mesmo dos fins que tenciona e muito menos ainda pelo sucesso ou fracasso de tais fins. Kant não nega, no entanto, o valor das outras coisas, mas afirma e reafirma que a boa vontade é o supremo e incondicional bem” (BRESOLIN, 2014, p. 124).

Apenas a razão possui a capacidade de designar o moralmente bom, pois apenas ela pode conhecer independente de condições empíricas, nenhuma outra condição ou sentimento se encontra nesta posição, desta forma, consoante Kaulbach, Bresolin (2014, p. 21), afirma que a boa vontade não é apenas um valor absoluto, mas também um parâmetro para avaliar o que é designado como bom.

Souza (2009) aponta um caráter teleológico no fundamento da boa vontade na razão, própria da constituição natural do ser humano, pois Kant considera que a natureza distribuiu corretamente aos seres disposições próprias para cada qual alcançar sua finalidade e, afinal, se a natureza não dotou o homem apenas de sensibilidade, pois, fosse este o caso, a satisfação das inclinações seria o fim almejado, mas lhe constituiu como um ser possuidor também de razão, portanto, é próprio ao homem que sua finalidade esteja de acordo com os preceitos racionais.

Segundo Kant, para desenvolver claramente o conceito de boa vontade, devemos compreender o conceito de dever, porém nesta primeira seção nosso autor ainda não apresenta uma explicação definitiva do conceito, mas aponta para uma primeira distinção entre as ações praticadas conforme o dever e por dever. As ações conforme o dever são praticadas tendo em vista outra tendência, seja ela prudência, caridade, honra, vaidade. As ações por dever não possuem qualquer inclinação, são motivadas pela razão e possuem autêntico valor moral. Para enfatizar esta distinção, Kant esclarece se utilizando de um exemplo: a caridade é uma ação boa que deve ser praticada sempre que possível, mas se a pessoa age caridosamente por sua própria

vaidade, ou mesmo com intenção de espalhar a alegria, a ação é conforme o dever, pois tem em vista atingir um fim qualquer, a ação por dever ser praticada exclusivamente pelo valor da ação, não pela sua consequência. Para Carvalho, pode-se afirmar que, na filosofia prática de Kant: “o dever é um princípio prático formal, o bem moral, *das Gut*, não é o bem enquanto objeto de desejo, *das Wohl*¹⁵” (1964, p.14). O dever não pode ser cumprido tendo em vista um *Wohl*, mas o *Gut*, visto que a boa vontade não é influenciada por interesses ou inclinações.

Kant justifica as ações por dever através de três proposições, a primeira não é descrita explicitamente, mas segundo Galvão (2011, p. XXVII) costuma-se presumir que: apenas as ações praticadas por dever possuem autêntico valor moral e são motivadas pela razão, ou seja, próprias da boa vontade. A segunda proposição afirma: na ação por dever o seu valor moral está na máxima que a determina, no princípio do querer; este princípio é *a priori* e de caráter formal. E a terceira proposição: “dever é a necessidade de uma acção por respeito à lei” (KANT, 2011, p. 31-32), e o respeito está ligado à vontade como princípio e não como efeito. Em nota, Kant elucida que o respeito não é um sentimento obscuro recebido por influência, mas produzido por si mesmo, que tem como objeto a lei racional que impomos à nós mesmos.

Nas ações por dever, portanto, a vontade tem de estar de acordo com uma lei universal, que é uma lei absolutamente boa e é o único princípio da vontade, para Kant, age-se conforme este princípio quando: “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal” (KANT, 2011, p. 34). A máxima, como também consta em nota de Kant (2011, p. 32), é princípio subjetivo do querer, enquanto o princípio objetivo é a lei prática. Desta forma, a máxima, por ser um princípio subjetivo é contingente e pertence à vontade, se a razão fosse perfeitamente a comandante da vontade, os princípios subjetivos e objetivos estariam sempre de acordo, porém, como a razão não atua igualmente em todos os seres racionais, é preciso submeter a vontade aos princípios universais e necessários da lei prática para executar uma ação moralmente boa, ou seja, por dever.

Da mesma forma que procede em outros momentos desta obra, Kant toma-se de exemplos para melhor justificar seu pensamento, neste caso, exemplifica a ação que tem por base agir por dever cuja máxima pode ser universalizada em lei prática:

¹⁵ Carvalho esclarece em nota: “*Gut* opõe-se a *Böse*, e *Wohl* opõe-se a *Übel*. *Böse* é o mal moral, *Übel* o mal físico” (1964, p. 14)

quando em apuros, pode-se fazer uma promessa com intenção de não cumprir para esquivar-se de uma situação? Para nosso autor, independente de, em alguma conjuntura, mostrar-se mais prudente esta escolha, ou com ela demonstrar esperteza diante da situação, jamais poderíamos admitir que a mentira se torne lei universal (KANT, 2011, p. 35-36). Agir por dever acarreta seguir lei racional que nos indica que nossas ações devem ser de tal modo que, em qualquer circunstância, possam ser convertidas em lei universal. A máxima que serve para a ação não deve ser rejeitada simplesmente com base nos malefícios que porventura poderia acarretar, “mas porque ela não pode caber como princípio numa possível legislação universal” (KANT, 2011, p. 37). Para Kant, nossas ações devem sempre estar em conformidade com o respeito à lei prática, sendo esta a essência constitutiva do dever, que por sua vez é a condição da boa vontade.

Para Kant, este raciocínio acerca do conhecimento moral encontra-se presente igualmente na comum razão humana como um juízo prático, pois o princípio moral também é conhecido pelo senso comum, embora não abstratamente, pois este não concebe as leis universais, porém sabe o que é agir de forma virtuosa. Portanto, o conhecimento filosófico surge a partir do conhecimento vulgar, quando aquele exclui a sensibilidade do entendimento. A razão humana vulgar adere à Filosofia prática pela necessidade de apoiar seu princípio em uma determinação verdadeira, desta forma, a Filosofia moral só é possível com uma crítica da razão na busca teórica dos princípios morais. Até este momento, Kant ainda define o dever a partir do senso comum.

Na Segunda Seção, aponta Galvão (2011, p. XXXIII), é feita uma exposição das falhas da filosofia moral popular para indicar o tipo de investigação próprio de uma Metafísica dos Costumes. Kant inicia a seção declarando que, apesar de ter iniciado a definição de dever a partir do uso vulgar da razão, este não é empírico, enfatizando a problemática em relação à filosofia moral popular: acreditar que os princípios da moralidade podem ser extraídos da experiência. A suposição de princípios morais empíricos torna estes contingentes ao meio e às experiências de vida, desta forma, não podem ser universalizados e necessários. Outra falha assinalada por Kant (2011, p. 29-30) feita por este gênero de conhecimento é a tentativa de retirar dos exemplos os fundamentos da moralidade, pois, como analisa Galvão, nada mais são do que a descrição da conduta de algumas pessoas tomadas

como modelo e dos quais não é possível se inferir princípios morais, pois estes só podem ser firmados a partir da motivação que leva a esta pessoa escolhida como modelo a executar sua ação.

Portanto, para alicerçar a universalidade das ações praticadas por dever, deve-se recorrer à um fundamento que não seja meramente empírico, afinal pela experiência não podemos penetrar na ação humana a ponto de ter certeza de que as ações conforme o dever sejam realmente realizadas por dever, pois não se trata de ações visíveis, mas de seus princípios íntimos. Admite Kant que, em geral, a maioria das ações sugerem a conformidade com o dever, mas, quando investigadas suas aspirações, se apoiam em intenções egoístas, contrariando o mandamento da ação por dever. Pois, como Carvalho (1964) destaca, mesmo o conceito de dever derivando do senso comum, ele não é um conceito de experiência, visto que esta não é capaz de demonstrar com certeza se uma ação é ou não é moral. Porém, para nosso autor, o interesse no momento não é saber se as pessoas agem ou não por dever, mas se a razão, por si só, é capaz de determinar a vontade por motivos *a priori*.

Para fixar os princípios da moralidade *a priori*, livre de todo empírico, é que se desenvolve a Metafísica dos Costumes (ou filosofia pura prática) que, diferentemente do conhecimento vulgar, é um conhecimento teórico dos princípios morais, exclusivo da razão, para determinar seguramente o conhecimento do dever e da lei moral. Para Kant, os conceitos morais estão contidos *a priori* na razão (tanto na vulgar quanto na especulativa), não são abstraídos da empiria e não são contingentes, são princípios práticos supremos. Por este motivo, nosso autor realça a importância da especulação acerca da razão pura prática, pois a aplicação da moral deriva do conceito universal, deve ser racional e existir antes enquanto Metafísica, visto que esta é a parte pura da filosofia, que se ocupa dos conhecimentos abstratos.

Para nos ilustrar mais enfaticamente sobre esta lei racional, Kant afirma, explicando o papel da vontade:

Tudo na natureza 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 subjectivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só *aquilo* que a razão,

independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom. (KANT, 2011, p. 50)

As ações são guiadas pela vontade, ou, seja, pela representação das leis racionais impostas pela própria razão, porém a vontade não é determinada apenas pela razão, ela está sujeita a condições subjetivas, logo, a vontade não é absolutamente boa, desta forma, é por *obrigação* que a vontade obedece às leis objetivas da razão e um ser racional tem, portanto, o dever de obedecer à essas leis, independentemente de qualquer inclinação. Como nos indica Carvalho, “a vontade é potência de agir segundo leis objetivas da razão. Sucede, porém que a vontade do homem, deixando-se influenciar por motivos subjetivos, frequentemente discorda da lei prática objetiva (ou lei moral)” (1964, p. 23). No caso de uma vontade absolutamente boa, a lei subjetiva estaria em consonância perfeita com a lei objetiva, por este motivo, não praticaria suas ações por obrigação. É importante ressaltar, conforme Galvão (2011, p. XXXVI), que Kant concebe dois tipos de seres racionais: aqueles que possuem uma vontade perfeita (como a vontade divina, que age sempre de acordo com os mandamentos da razão) e os seres que possuem uma vontade imperfeita (como os seres humanos, sujeitos a inclinações empíricas e ações que não estão necessariamente de acordo com a razão).

2.1.1 Os imperativos

Conforme Keberson Bresolin (2014, p. 118), a posição moral de Kant, através dos imperativos, pretende oferecer uma bússola para guiar as ações, ele afirma que, para Kant, não é preciso ensinar a agir moralmente, mas esclarecer a razão afim de orientá-la nas ações. Como já destacado, a vontade humana não é perfeita, por este motivo, nossas ações podem ser marcadas por inclinações subjetivas e contingentes, o imperativo, ainda segundo Bresolin (2014, p. 120), auxilia-nos na diferenciação e identificação das ações que possuem o caráter moral.

É através dos imperativos que Kant formula o mandamento da representação de um princípio objetivo, eles mostram uma lei objetiva para uma razão subjetiva e são expressos pelo verbo *dever*. De acordo com Höffe, quando Kant postula os imperativos, ele o faz para reforçar a ideia de que a ação moral tem que

ser praticada por dever, pois “os imperativos não respondem com uma coerção externa ou interna, mas com os fundamentos da razão” (HÖFFE, 2005, p. 199). Para Kant, este mandamento racional não pode ser seguido simplesmente por ser bom, afinal o bom pode ser subjetivamente representado, desta forma, a vontade não deve se pautar em uma ação tendo vista algo considerado bom, mas sim o mandamento da razão que define o dever universalmente válido. Os imperativos, afirma Kant:

Ordenam hipotética ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. (KANT, 2011, p.52)

Há uma infinidade de imperativos hipotéticos, pois são meios para alcançar um fim, as ações expressas por esses imperativos não são boas em si mesmas, mas são ações boas como um meio para atingir uma outra realização ou intenção. Galvão comenta que, apesar de nem todos os comentadores de Kant aceitarem esta posição, ele compreende que Kant formula o imperativo hipotético segundo a ideia de que quem deseja um fim deve também desejar os meios para atingi-lo e destaca: “o tipo de racionalidade que está aqui em causa, note-se, não diz respeito à moralidade” (GALVÃO, 2011, p. XXXVII). Este raciocínio pode ser compreendido mais notadamente nas páginas que seguem no texto kantiano, no qual nosso autor irá distinguir a ordenação dos imperativos em três princípios diferentes estabelecidos “pela *diferença* da obrigação imposta pela vontade (...): ou são as *regras* da destreza, ou os *conselhos* da prudência, ou *mandamentos (leis)* da moralidade” (KANT, 2011, p. 55). Os dois primeiros são desdobramentos do imperativo hipotético, enquanto o último representa o imperativo categórico. Segundo Höffe, a divisão feita por Kant nas diferentes classes de imperativos visa definir três diferentes graus da razão prática que se distinguem pelo alcance da razão, afinal, “as três partes (classes) não se justapõem, mas se constroem cumulativamente” (HÖFFE, 2005, p. 200). Os dois primeiros graus, referentes aos imperativos hipotéticos, relacionam-se a pressupostos não necessários, ou seja, eles estabelecem que para atingir determinado fim deve se praticar uma determinada ação.

A primeira classe de imperativos, que Kant definiu como técnicos ou pertencentes à arte, são denominados de imperativos da destreza ou da habilidade,

são aqueles que para atingir uma finalidade qualquer, independente de boa ou não, determinam um meio de alcançá-la, um exemplo utilizado por nosso autor para demonstrar estes imperativos são as regras que um médico segue para curar um doente. Galvão assinala que estes imperativos são de caráter opcional, o indivíduo pode ou não o adotar, visto que não estabelecem um fim universal.

Na segunda classe estão os imperativos da prudência, que são pragmáticos ou pertencentes ao bem-estar, possuem como finalidade aquilo que Kant acredita ser uma necessidade natural perseguida por todos os seres racionais: a felicidade. Portanto, como aponta Galvão, ser prudente é buscar racionalmente a felicidade. Mas, indica Kant, como as características que definem a felicidade são, geralmente, retiradas da experiência (como, por exemplo, a riqueza ou a boa saúde), não é possível determinar uma ação universal que estabeleça como proceder para alcançar a felicidade, por este motivo, nosso autor designa estes imperativos como conselhos da prudência. Estes ainda são caracterizados como imperativos hipotéticos, pois “a acção não é ordenada de maneira absoluta, mas somente como meio para uma outra intenção” (KANT, 2011, p. 55).

Finalmente, a terceira classe de imperativos, os mandamentos ou leis da moralidade, são “pertencentes à livre conduta em geral, isto é, aos costumes” (KANT, 2011, p. 56) e abarca o imperativo categórico. No imperativo categórico a ação é boa em si mesma, ou seja, não busca nenhuma outra finalidade, a ação é desejada por si mesma. Höffe (2005) afirma que este imperativo é caracterizado como categórico como “uma obrigação sem pressupostos (...) um imperativo deste grau obriga sem limitação alguma, ele vale de modo universal: sem exceção e universalmente” (p. 201). Portanto, para Kant, este imperativo é válido como princípio apodítico, objetivamente necessário, pois não depende de qualquer outra intenção, por este motivo, pode ser universalizado. Os imperativos hipotéticos são válidos apenas diante das circunstâncias específicas, pois a ação dependerá da finalidade pretendida, o imperativo categórico é um postulado com caráter de lei, visto que é objetivamente válido igualmente em qualquer circunstância.

Bresolin considera que cada uma das classes de imperativos kantianos obedece à um princípio respectivamente, desta forma, os acima citados imperativos hipotéticos, que, conforme o comentador, “representam a necessidade prática de uma ação possível” (BRESOLIN, 2014, p. 129) e possuem uma ação que é considerada

boa a partir dos fins que almejam, sendo que o fim intencionado por estes imperativos pode ser possível (imperativo da habilidade) ou real (imperativo da prudência). Aos imperativos da habilidade correspondem um princípio problemático, pois não é possível ao agente saber quando utilizará suas habilidades, o imperativo da prudência, por sua vez, possui um princípio assertório-prático, pois tem em vista um objetivo real e o imperativo categórico, por ser um fim em si mesmo, obedece a um princípio apodítico prático, visto que vale como uma lei universal objetiva. Também podemos citar Souza (2009), sintetizando que os imperativos hipotéticos são materiais, ou seja, são constituídos na dependência de seu conteúdo e são possíveis apenas a partir de condições para atingir um objetivo, enquanto o imperativo categórico é formal, seu conteúdo é imediato, não há condição limitante.

Conforme Kant, na *Crítica da Razão Pura*, Segunda Seção, §9, sobre a função lógica do entendimento nos juízos, ao discorrer sobre as modalidades dos juízos, ele afirma: “Os juízos *problemáticos* são aqueles em que se assume o afirmar ou o negar como meramente *possíveis* (fortuitos); os *assertórios*, aqueles em que se os considera como *reais* (verdadeiros); os *apodíticos*, aqueles em que se os vês como *necessários*” (KANT, 2016, p. 110). Estes juízos podem ser comparados aos movimentos do pensamento em geral, segundo nosso autor, que complementa em nota: “Como se o pensamento fosse no primeiro caso uma função do *entendimento*, no segundo da *faculdade de julgar* e no terceiro da *razão*” (KANT, 2016, p. 110). Desta forma, os princípios que aos quais os imperativos estão relacionados, obedecem a mesma lógica da modalidade dos juízos que, por sua vez, também são hipotéticos ou categóricos.

Para responder à pergunta sobre como são possíveis os imperativos, Kant pondera que a resposta está não na ação executada, mas na obrigação da vontade expressa pelo imperativo. Desta forma, os imperativos hipotéticos são analíticos. No caso dos imperativos de destreza, podemos averiguar no próprio querer estipulado como finalidade, os meios para atingi-lo são ações necessárias já relacionadas com o fim deste querer, ou seja, os meios estão estabelecidos na finalidade especificada. Nos imperativos da prudência, caso fosse possível estabelecer meios precisos para atingir a felicidade, Kant declara que as suas proposições seriam analítico-práticas, mas devido esta impossibilidade, os dois casos são analíticos. Galvão (2011, p. XXXIX) compreende que ambos os imperativos hipotéticos são analíticos, pois os

mesmos declaram uma motivação para atingir um objetivo, desta forma, há uma motivação intrínseca em empregar os meios necessários para alcançá-lo.

Por outro lado, o imperativo categórico, que postula leis ou mandamentos morais, é sintético *a priori*, pois por apresentar uma necessidade objetiva, não pode se utilizar de exemplos ou demonstrações empíricas, ou seja, não pode ser sustentado por hipóteses. Este caráter de lei prática universal que possui o imperativo categórico suscita problemas que Kant afirma que só poderão ser solucionados ao fim de sua exposição na terceira seção. Porém, ele se propõe a elucidar alguns argumentos preliminares, a saber que, diferentemente dos imperativos hipotéticos que, por serem contingentes, não possuem uma intenção necessária, o imperativo categórico não deixa à vontade liberdade de escolha; segundo, “ele é uma proposição sintética-prática *a priori*” (KANT, 2011, p.60). Em nota, Kant esclarece que esta proposição não provém de qualquer pressuposto, mas oferece a vontade imperfeita de seres racionais um preceito que ela ainda não possui.

Para esclarecer sua exposição, Kant se utiliza de um exemplo, pois considera que facilmente podemos tomar por categórico um imperativo hipotético, como no caso da afirmação: não debes fazer promessas mentirosas. Embora esta proibição nos pareça, à primeira vista, categórica, não há nada que nos possa garantir que não será seguida tendo em vista outras intenções, como a vergonha ao ser descoberto ou o descrédito pessoal, que caracterizaria o imperativo hipotético com sua disposição pragmática.

Antes de continuarmos com a apresentação do imperativo categórico e suas formulações, faz-se necessário uma apresentação prévia da distinção kantiana a respeito das máximas e da lei prática. Como as representações do imperativo categórico se dão através de proposições que condicionam a lei moral às máximas, cabe destacar, de acordo com Kant, que em nota elucidada, a *máxima* é um princípio subjetivo da razão e demonstra como o sujeito age, enquanto a *lei prática* é um princípio racional objetivo que expressa como se deve agir (KANT, 2007, p. 61). Höffe (2005) esclarece que a noção de máxima já aparece em Kant tanto na *Crítica da*

*Razão Pura*¹⁶ quanto na *Crítica da Razão Prática*¹⁷, em ambas as obras podemos observar este caráter de subjetividade da máxima que serve de fundamento para uma ação que quando universalizada de forma racional e objetiva prescreve uma lei prática sobre como se deve agir. Para Höffe, a apresentação do imperativo categórico a partir de máximas norteadoras da ação demonstra que Kant possui uma filosofia moral que não postula ordenações, mas “que contêm uma determinação universal da vontade e dependem de diversas regras práticas. Como proposições fundamentais subjetivas, elas são diversas de indivíduo para indivíduo” (HÖFFE, 2005, p. 203). As máximas, portanto, orientam a conduta, determinam a vontade e servem de base para a reflexão sobre uma diversidade de situações sobre as quais se precisa escolher como agir. Höffe também aponta a outra característica do imperativo categórico: a universalização. A princípio, sob a forma de máximas, representa uma universalização subjetiva e relativa, porém, apenas no formato de lei, que representa a universalização objetiva é que possui validade universal para todo ser racional. Possui caráter moral, portanto, apenas as máximas que podem ser universalizadas, ou seja, o imperativo categórico.

No que concerne à questão das máximas e da lei universal, podemos perceber sua relação e importância para com a proposta pedagógica kantiana, quando observamos em *Sobre a Pedagogia*, nosso filósofo afirma que: “A cultura moral deve-se fundar sobre máximas e não sobre a disciplina” (KANT, 1996, p.75), visto que a disciplina é apenas um hábito, ou seja, não educa para o pensar. Diferentemente, as máximas formam o caráter, pois derivam do próprio homem, enquanto leis subjetivas deduzidas da inteligência humana. Na sequência, Kant declara que à formação do caráter compete instruir as crianças que, desde cedo, devem obedecer a certas leis exteriores, até que sejam, futuramente, capazes de observar as leis que criam para si mesmas. Portanto, nesta passagem, encontramos na educação um procedimento que se compara à dimensão das máximas e leis expostas até o momento.

¹⁶ “Na medida em que se tornem também fundamentos subjetivos das ações, i. e., princípios subjetivos, as leis práticas se denominam *máximas*. O *juízo* da moralidade, no que diz respeito à sua pureza e às suas consequências, acontece de acordo com *ideias*; a observância de suas leis, de acordo com *máximas*” (KANT, 2016, p. 589).

¹⁷ “*Princípios* práticos são proposições que contêm uma **determinação** geral da vontade, determinação que compreende sob si várias regras práticas. Elas são subjetivas, ou *máximas*, se a condição considerada pelo **sujeito** como válida apenas para sua vontade; mas são objetivas, ou *leis* práticas, se a **condição** é reconhecida como objetiva, isto é, como válida para a vontade de todo o ser racional” (KANT, 2016-2, p. 33-34).

Segundo Bresolin (2014), o imperativo categórico e suas formulações já foram bastante discutidos, concordamos com nosso comentador em apresentarmos a leitura de Höffe sobre as formulações do imperativo categórico, que compreende a fórmula universal e suas três subdivisões, pois verificamos uma adequada leitura da exposição feita por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Apresentaremos, portanto, primeiramente estas formulações para, depois, retomarmos o itinerário kantiano na dedução dessas fórmulas. Kant prescreve como fórmula de onde derivam todos os imperativos do dever da seguinte forma: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p. 62). Apesar de Kant admitir que esta formulação representa o imperativo categórico, que é único, ele possui três derivações que se referem aos princípios da moralidade e, apesar de serem expressos por outras fórmulas, representam ainda esta mesma lei. Como já indicado, nos valeremos primeiramente da sintetização feita por Höffe para explicitar estas outras três formulações que:

Concernem à forma, à matéria e à determinação completa das máximas. Visto que a existência das coisas segundo leis universais constitui o conceito formal de natureza, o imperativo categórico reza também: “Age de modo tal, como se a máxima de tua ação devesse tornar-se pela tua vontade lei universal da natureza”. O segundo modo de representação, “material”, parte da natureza racional como fim em si mesmo: “Age de modo tal que uses a humanidade tanto em tua pessoa como na pessoa de todo outro sempre ao mesmo tempo como fim, jamais simplesmente como meio”. Segundo a terceira e completa representação, devem “todas as máximas, a partir de uma legislação própria, concordar com um reino de fins como um reino da natureza” (HÖFFE, 2005, p. 202-203)

Para Bresolin, Höffe entende que as quatro formulações do imperativo categórico possuem valor correspondente, destacando a característica da necessidade buscá-lo *a priori*, pois como Kant defende, o imperativo categórico é um mandamento que, por sua universalidade e objetividade, só pode ser conhecido *a priori*, por este motivo, possui o caráter de uma lei prática.

Voltemos, portanto, a examinar o texto kantiano ao proferir a formulação universal do imperativo categórico. Ao fazê-lo, Kant (2011, p. 62) afirma que dele derivam todos os outros mandamentos do dever, porém, mas admite que o conceito de dever, ainda não foi totalmente definido, mas indica que iniciará um maior

esclarecimento do mesmo. A partir da enunciação da primeira fórmula derivada do imperativo categórico, na qual nosso autor destaca que o atributo formal é aquele que relaciona com a universalidade da lei moral com a universalidade das leis da natureza, que determina a realidade das coisas, ele distingue duas classes de deveres que considera ser a forma mais habitual de o fazer: deveres para conosco mesmo e para com os outros; e deveres perfeitos e imperfeitos. Porém, Kant não se propõe a nenhuma definição sobre estas classes de deveres e vale-se de quatro exemplos para clarificá-los. Galvão (2011, p. XLI) assinala apenas que os deveres perfeitos apresentam restrições para o agir, enquanto os imperfeitos apontam prerrogativas.

Para Höffe (2005, p. 209), com base nos quatro exemplos kantianos (Kant, 2011, p. 63-66), pode-se presumir o dever perfeito para consigo mesmo enuncia a proibição do suicídio, pois, como o próprio Kant reconhece: “o princípio do amor em si mesmo se pode tornar em lei universal da natureza” (2011, p. 63). O dever perfeito para com o outro, segundo Höffe, pode ser reduzido à proibição de falsas promessas, afinal, o exemplo kantiano para este dever recomenda que uma ação praticada apenas para nos livrar de apuros apenas por conveniência não representa uma máxima que possa ser universalizada e se transformar em lei universal. O terceiro exemplo se refere aos deveres imperfeitos para consigo mesmo que, para Höffe, representa a proibição do não-desenvolvimento de capacidades próprias, porquanto uma pessoa possa se satisfazer em viver na ociosidade e não expandir suas qualidades pode até ser uma escolha pessoal, mas não pode se transformar em lei universal, segundo Kant. Finalmente, sobre os deveres imperfeitos para com os outros, Höffe entende que se refere a proibição da indiferença para com a necessidade alheia, pois ainda que uma pessoa usufrua de suas bem-aventuranças sem querer compartilhá-las ou ser solidário ao próximo é, no máximo, uma escolha pessoal, mas esta atitude também jamais poderá ser universalizada, ao julgamento de Kant. É a partir destes exemplos que Kant pretende demonstrar como o princípio do dever se refere à natureza da obrigação e não ao objeto da ação.

Mesmo ainda não sendo capaz de apresentar um conceito de dever completamente desenvolvido, Kant continua indicando seus delineamentos, pois ele sempre repete a importância em compreender que o imperativo categórico abarca o princípio do dever e que ele é o responsável pela orientação das ações que servem como fundamento para uma legislação universal. Também é através do dever que

poderemos averiguar a real possibilidade de provar que o imperativo categórico pode ser alcançado *a priori*, pois o dever revela a necessidade de se obedecer à lei prática por obrigação, e esta, afirmamos mais uma vez, é incondicionada, universal e objetiva, por isso mesmo, tem que estar livre de qualquer influência empírica, ou seja, “o dever deve ser a necessidade prática-incondicionada da acção” (KANT, 2011, p. 68). A obrigação é escolher agir segundo a lei prática independente de nossas inclinações ou paixões, mas pela aceitação de que uma regra moral racional obedece aos mandamentos da própria razão.

Para iniciarmos a exposição da segunda derivação da fórmula do imperativo categórico, que Galvão denomina de a fórmula da humanidade na qual, segundo nosso comentador, mais uma vez Kant parte da concepção de ser racional possuidor de uma vontade, “isto é, a capacidade de agir de acordo com a representação de leis. Mas agora, em vez de retomar a abordagem *formal* (...) centra sua atenção na *matéria* do querer, isto é, nos seus *fins*” (GALVÃO, 2011, p. XLVI). Para tanto, faz-se necessário que Kant diferencie os meios dos fins, que nas palavras de Kant são definidos como: “aquilo que serve à vontade de princípio objectivo de sua autodeterminação é o fim. (...) Aquilo que pelo contrário contém apenas o princípio da possibilidade da acção, cujo efeito é um fim, chama-se meio” (2011, p. 71). Ou seja, para Kant, o ser humano existe como fim em si mesmo, visto que sua natureza racional não é um mero meio da natureza e é capaz da representação da lei prática universal. Quando Kant afirma nesta segunda formulação: “*Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio*” (2011, p. 73), ele o faz no sentido de afirmar que a humanidade é o fim objetivo e fundamental para o reconhecimento do imperativo categórico, conforme Galvão (2011, p. XLVI – XLVIII).

Finalmente, a terceira formulação, que visa uma “determinação completa de todas as máximas, por meio daquela forma, a saber: que todas as máximas por legislação própria devem concordar com a ideia de um reino dos fins como um reino da natureza” (KANT, 2011, p. 84), que, segundo Galvão, se refere ao princípio da autonomia e do reino dos fins (2011, p. XLVIII). Em Kant, o reino dos fins é a ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns, isto só é possível através da moralidade, que é a relação de toda a acção com a legislação. O ser racional é, ao mesmo tempo, legislador e se encontra submetido às leis impostas pela sua

própria razão como participante do reino dos fins. Podemos averiguar, de forma a concluir uma primeira etapa de nosso estudo, com a sentença de Kant sobre a moralidade:

A moralidade consiste pois na relação de toda a acção com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins. Esta legislação tem o poder de encontrar-se em cada ser racional e ao mesmo tempo brotar de sua vontade, cujo princípio é: nunca praticar um acção senão em acordo com uma máxima que se saiba poder ser uma lei universal (...). Ora se as máximas não são já pela sua natureza necessariamente concordes com este princípio objectivo dos seres racionais como legisladores universais, a necessidade da acção segundo aquele princípio chama-se então obrigação prática, isto é, *dever*. O dever não pertence ao chefe do reino dos fins, mas sim a cada membro e todos em igual medida. (KANT, 2011, p. 81)

Portanto, para Kant, o imperativo categórico tem de possuir um princípio prático supremo e este fundamento é: “a natureza racional existe como fim em si” (KANT, 2007, p.73). Este princípio é a condição suprema que limita a liberdade das ações e não pode ser retirado da experiência por causa de sua universalidade e porque representa a humanidade como fim objetivo, por este motivo deve derivar da razão pura. Porém, os imperativos categóricos não podem ser provados, são admitidos para se explicar o conceito de dever. O dever é, pois, a necessidade objetiva de uma ação por obrigação, agir segundo a autonomia de uma razão não absolutamente boa. O princípio da autonomia é o único princípio da moral, que se expressa segundo o imperativo: “não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (KANT, 2007, p. 90). A heteronomia, ao contrário, é um agir contingente, por isso, não pode ser moral, o imperativo é condicionado ao objeto que determina a vontade.

Retomando o conceito de boa vontade, Kant verifica, que esta é o princípio da ação livre das influências de motivos contingentes. A máxima transforma-se em lei universal e não pode se contradizer, ou seja, a vontade é lei universal para todas as ações possíveis. Como a natureza racional possui um fim em si mesma, o ser racional submete-se e é legislador das leis universais e este fim em si mesmo é a matéria de toda a boa vontade. Portanto, de forma inspiradora, Kant consegue assimilar o respeito e a dignidade como um mandamento racional e moral e, se nos importa pensar uma moral que será o fio condutor para a educação, esta noção de imperativo

categórico será uma base profícua, cabe-nos analisar se a noção de educação kantiana se faz possível a partir de fundamentação para a moral.

Reavendo as definições mencionadas por Kant em *Sobre a Pedagogia*, a saber: habilidade, prudência e moralidade, podemos verificar conformidade com as suas preleções sobre Antropologia¹⁸, na qual nosso autor destaca a existência de três doutrinas que fornecem os subsídios para a perfeição humana, consoante com suas ideias sobre a pedagogia, são elas que capacitam os homens a tornarem-se hábeis, prudentes e sábios. Nestas mesmas palestras, Kant afirma que a habilidade é possível de ser ensinada pela escola, enquanto as outras, que relacionadas com a perfeição do espírito humano, dificilmente são alcançadas. Segundo Santos (2011), esses conceitos serão utilizados por Kant com frequência, sempre com o intuito de defini-los adequadamente: “no sentido de demarcar claramente suas diferenças, tarefa e finalidade, para impedir que sejam confundidos” (SANTOS, 2011, p 94). Primeiramente, Kant ocupa-se da diferenciação entre habilidade e prudência, enquanto aquela ocupa-se das coisas, esta ocupa-se da felicidade. Desta forma, a habilidade relaciona-se com a competência humana para a utilização de coisas, ela não exige inteligência para confrontar este saber com outras disposições. Em relação à prudência, Kant utiliza-se também de outra definição, comparando-a com a sabedoria, pois esta é moral e a outra, pragmática. Santos afirma que, para Kant, não há relação natural entre sabedoria e felicidade, portanto, como a prudência associa à felicidade, à moral refere-se o bem agir, ou seja, nesta perspectiva, não é o bom comportamento que leva a felicidade, portanto, não se deve agir corretamente tendo em vista qualquer outro benefício, mas apenas porque é correto fazê-lo.

2.2 A LIBERDADE E A EDUCAÇÃO PARA A MORAL

Intencionamos partir para algumas averiguações que nos levarão ao destino de nossas análises até o momento. Tendo exposto detalhadamente os estágios da educação para Kant, bem como a concepção de moral de nosso autor,

¹⁸ As indicações sobre estas preleções serão feitas conforme a referência à Robinson dos Santos (2011), no artigo: *O conceito de Klugheit em Kant*, “as quais foram oferecidas a partir do semestre de inverno de 1772-1773 e se estendem regularmente até 1795-1796” (SANTOS, 2011, p. 93)

cabe apontarmos a problemática que encerra a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a saber, a questão da liberdade humana. E no que concerne a problemática posta pelo nosso estudo: se e como é possível o vínculo entre liberdade, moralidade e educação. O que pretendemos fazer, após as demonstrações propostas, na assimilação entre os estágios da educação e os imperativos conforme constam na investigação acima realizada. Porém, como a questão da liberdade é de suma importância para a compreensão da moral kantiana, conseqüentemente será relevante para o entendimento da educação para a moral. Iniciaremos, pois, com algumas considerações acerca do projeto moral e do projeto pedagógico de nosso filósofo.

Para Kant, segundo Kleingeld (2011, p. 111-112), há um único princípio moral: a lei moral válida de modo universal e normativa para todo ser racional. Porém, nossa comentadora aponta uma possível inconsistência nesse pensamento, a saber, como é possível o desenvolvimento da razão sem abrir mão da validade universal da razão. Esta questão pode ser solucionada ao compreender que, em Kant, há a distinção entre razão e as disposições para o uso da razão, Kleingeld especifica os três modos de uso da razão, conforme mencionamos acima, eles podem ser especificados como:

- 1- Uso técnico, sua finalidade é o desenvolvimento da habilidade, seu processo de desenvolvimento é o cultivo;
- 2- Uso prático, sua finalidade é o desenvolvimento da prudência, seu processo de desenvolvimento se chama civilização;
- 3- Uso moral, sua finalidade é a moralidade e seu processo de desenvolvimento é a educação moral ou moralização.

Em Kant, por conseguinte, não é a razão que se desenvolve, pois está é universal e existe igualmente em todos os seres humanos de todas as épocas, o que está em constante desenvolvimento e busca-se aperfeiçoar de forma a atingir sua finalidade, são os usos das disposições racionais. Estas disposições requerem inúmeras gerações para seu completo desenvolvimento e só podem atingir sua plenitude na espécie e não no indivíduo, verificamos, pois, a consonância com sua teoria teleológica. Da mesma forma, em *Sobre a Pedagogia*, encontramos um apontamento sobre a arte de educar que tem a incumbência de educar visando um

estado melhor para a humanidade, de forma que no futuro a humanidade seja capaz de cumprir a sua destinação.

Kleingeld (2011) afirma que para nosso filósofo, o desenvolvimento é crescimento e fortalecimento, desta forma, as capacidades de julgar e agir moralmente estão sempre presentes no ser humano, ainda que não estejam refinadas, pois são constantemente melhoradas e fortalecidas. Todos os seres humanos têm consciência moral, pois a razão é estruturalmente similar e se aplica de maneira uniforme a todos os indivíduos humanos, porém, o nível de desenvolvimento de suas disposições varia. Pois, como vimos na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, é do senso comum vulgar que surge a moral, embora não encontre aí seu pleno desenvolvimento. Logo, se em Kant a razão mesma não se modifica, mas sim as disposições racionais:

significa que os humanos de diferentes épocas têm *diferentes disposições*, isto implicaria a diferença do seu status moral. Pois, se algumas gerações entram no mundo com faculdades morais mais superiormente desenvolvidas do que outras, isto pareceria implicar que algumas gerações são mais aptas para reconhecer e obedecer os comandos morais do que outras. Contudo, como veremos, Kant tem uma teoria biológica segundo a qual é possível dizer que todos os seres humanos de todas as épocas podem ser vistos como compartilhando as mesmíssimas disposições. (...) O resultado disto é que os seres humanos de todas as épocas entram no mundo com exatamente as mesmas disposições racionais. Esta conclusão apresenta nítidas vantagens à luz da teoria moral de Kant, e esta pode ter sido outra razão pela qual ele a endossa. (KLEINGELD, 2011, p. 114-116)

Desta forma, o julgamento moral requer desenvolvimento histórico, mas não implica seja dele dependente, pois não é uma simples convenção ou historicamente relativo. Para Kant, destarte, as exigências morais não são criadas, mas compreendidas de forma gradual, o que não significa que não fossem válidas antes de serem apreendidas, ou seja, não é o fato de ter sido ou não subjetivamente reconhecida que atribuí validade à lei moral, visto que esta já está presente na disposição natural racional do ser humano e é objetivamente válida.

Considerando-se, portanto, o ponto de vista teleológico kantiano sobre a história, Kleingeld (2011) declara que nosso autor possui razões morais para adotá-lo, visto que o modelo teleológico de história aponta para o desenvolvimento racional e moral do ser humano. Deste modo, as gerações posteriores se beneficiam das

realizações das anteriores, a história é um processo de aprendizagem, a compreensão moral de uma geração às gerações posteriores uma vida mais virtuosa, visto que o aperfeiçoamento moral é fruto de uma boa educação moral. O desenvolvimento das faculdades racionais acontece por um processo de aprendizagem, os resultados acumulados pelas gerações não são transmitidos biologicamente, mas pedagogicamente, mediado por instituições pedagógicas, sociais e culturais, desta forma, a educação possui um atributo cumulativo. Neste sentido, apuramos que, em *Sobre a Pedagogia*, Kant dispõe que a educação como arte está, do mesmo modo, em constante aperfeiçoamento e:

Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1996, p. 19)

Segundo Kleingeld (2011), para Kant, apenas no Iluminismo foram desenvolvidos métodos pedagógicos que encorajam a pensar e a ser moralmente autônomo, inspirados na *maiêutica*¹⁹ socrática. Tanto em *Manual dos cursos de Lógica Geral*, quanto na *Metafísica dos Costumes*, Kant (2006) define os métodos de ensino, que podem ser divididos em *acroamático* (quando alguém unicamente ensina) e *erotemático* (além de ensinar, também interroga), sendo: “este, por sua vez, pode ser dividido em **dialógico** ou **socrático** e em **catequético**, conforme as perguntas se dirijam ao intelecto ou meramente à memória” (KANT, 2006, p. 295). Em observação atx estas definições, Kant ressalva que o método dialógico ou socrático só pode ser utilizado quando, tanto o aluno quanto o professor, podem interrogar-se mutuamente, de forma que o aprendiz aprenda a reconhecer seus próprios princípios racionais. Oliveira (2004) destaca que que o método dialógico, por requerer maior maturidade do aprendiz, geralmente, deve ser utilizado após o método catequético.

Em Doutrina do Método Ética, na *Metafísica dos Costumes*, Kant (2017) afirma que a virtude deve ser *ensinada*, visto que não é inata, ou seja, ela é adquirida.

¹⁹ Cf. Abbagnano (2007, p. 734), *maiêutica*: “Arte da parteira; em *Teeteto* de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em trazer à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos”.

Seu método de ensino é denominado *catecismo*²⁰ *moral*, pois ele deve ensinar interrogando a memória do aluno ou aprendiz, este catecismo moral é a base da doutrina da virtude. E, para nosso filósofo: “Virtude significa uma firmeza moral da vontade de um *ser humano* no cumprimento de seu *dever*” (KANT, 2017, p. 217), visto que a virtude exige tanto agir sob coerção moral da razão legisladora, em consonância com as leis da liberdade interna²¹; quanto a firmeza moral, afim de garantir o domínio das inclinações. Nesta obra, Kant salienta que: “a faculdade moral do homem não seria virtude se não fosse produzida por meio da *firmeza* de propósito (...). A virtude é o produto da razão prática pura” (2017, p. 293). Da mesma forma, vimos em *Sobre a Pedagogia*, que a consolidação do caráter é a: “resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (KANT, 1996, p. 87). De forma que já discorreremos acerca da formação do caráter, cabe reforçar apenas que no que diz respeito à virtude, devemos observar sua consonância com este aspecto da educação, visto que agir conforme a doutrina da virtude é preciso subjugar as inclinações, semelhantemente com formação de um bom caráter, visto que este é o exercício de domínio das paixões.

Uma educação para virtude deve, segundo Kant, empregar o meio experimental, por meio de exemplos²²: o *bom* exemplo do professor e o exemplo *admoestador* nos outros. Visto que a imitação é primeira determinação da vontade do indivíduo inculto, até que depois ele possa, finalmente, aceitar como suas as máximas, de modo que as máximas da virtude estão de acordo com a autonomia subjetiva da razão prática, isto é, agir conforme a lei. Kant ressalva que o bom exemplo, não deve servir de modelo, mas apenas como prova de que os mandamentos do dever podem

²⁰ Cf. Kant (2017) o catecismo moral não pode ser confundido com o catecismo religioso: “Tal catecismo tem de preceder o catecismo religioso e não pode meramente entretecer-se, enquanto interpolação, com a doutrina religiosa, mas, antes, ele tem de ser exposto separadamente, como como um todo autossustentado” (p. 294), e: “é da maior importância não apresentar o catecismo moral misturado com o catecismo religioso (não os amalgamar), menos ainda deixar que o primeiro siga o último; mas, sim, com maior esforço e precisão, sempre trazer o catecismo moral ao mais claro discernimento. Pois, sem isso, a religião posteriormente se tornará nada senão hipocrisia, isto é, professar os deveres por medo e fingir uma participação neles que não é de coração” (p. 300-301).

²¹ Cf. Kant (2017, p. 206): “Todos os deveres contêm um conceito da *necessitação* por meio da lei, os deveres *éticos* contêm uma *necessitação* pela qual é possível uma legislação interna, os deveres *jurídicos*, pelo contrário, uma *necessitação* pela qual é possível uma legislação externa”.

²² *Exempel*, cf. nota dos tradutores: “A palavra alemã *Beispiel* (exemplo) que comumente se usa como equivalente de *Exempel* (exemplo), não tem o mesmo significado desta. Tomar como *Exempel* e introduzir um *Beispiel* para, que se entenda uma expressão são conceitos completamente diferentes. O *Exempel* é um caso particular de uma regra *prática*, na medida em que representa a exequibilidade ou inexecuibilidade de uma ação. Inversamente, o *Beispiel* é apenas o particular (*concretum*) enquanto representado como contido sob o universal e a exposição meramente teórica de um conceito” (KANT, 2017, p. 295-296).

ser realizados, desta forma, o professor não deve estabelecer comparações entre indivíduos, mas utilizar a ideia de humanidade para apontar como se deve agir.

Reunindo a perspectiva de aperfeiçoamento da natureza humana com o ponto de vista teleológico, averiguamos que, em Kant, a educação cumpre um papel de especial importância, pois, em *Sobre a Pedagogia*, Kant declara que a educação é a responsável pelo aperfeiçoamento da humanidade, uma geração deve educar a outra, extraindo de si suas qualidades naturais. A educação é a responsável por desenvolver no homem sua potencialidade para o bem, pois o único mal “em não submeter a natureza a normas” (KANT, 1996, p. 23). Desta forma, a educação desenvolve as disposições naturais do homem para a moral e o bem. Kant também afirma que o aperfeiçoamento da humanidade não pode ocorrer em um indivíduo apenas, mas faz parte do desenvolvimento de toda a humanidade. Para ele, a educação ainda não atingiu plenamente sua função, que é produzir a moralidade, segundo Kant, sua época é de disciplina, cultura e civilização, mas ainda não moral.

Andrade (2013) defende a tese de que Kant, com sua proposta pedagógica busca: “oferecer um projeto sistemático de uma teoria da educação, um conceito de educação, que possa desenvolver no ser humano o que de fato convém à sua natureza, para que o ser humano possa atingir o seu fim, a sua destinação” (p. 126). Logo, o ideal sustentado por nosso autor, segundo ele mesmo, apesar de ainda não ter encontrado lugar na experiência, também não é impossível, visto que não há obstáculos insuperáveis para sua consecução. Inclusive, Kant sinaliza como uma das dificuldades para a plenitude da perfeição humana é o desinteresse dos *grandes* com questões relativas à educação (Kant, 1996, p. 16-17).

Na mesma obra, Kant também defende a importância da laicidade da educação, da mesma forma como já mencionamos que Basedow se colocava sobre o tema. Para nosso autor, não basta que a moral seja ensinada pelo pregador, pois não se pode ensinar a agir bem por medo de um castigo divino, faz-se necessário ensinar o gosto pela virtude, esta deve ser praticada pelo seu valor. Reforçamos a ideia contida em *Resposta a pergunta: O que é Esclarecimento?*: em sua época, um dos entraves ao alcance do esclarecimento se encontra justamente nas mãos dos clérigos, pois este é o ponto onde os senhores praticam maior tutela, Kant ressalva que esta é, em seu ponto de vista, a menoridade mais nociva.

Considerando o projeto pedagógico kantiano, de acordo com Mulinari (2013), podemos conferir à pedagogia a condição de objeto filosófico, pois o homem não nasce moral, mas através da educação pode tornar-se moral. Observemos com atenção que a educação *pode* tornar o homem moral, ou seja, a educação é uma pré-condição necessária para a moralidade, embora não seja um mero fruto a educação, como ressalva Louden (2000, apud Andrade, 2013). Portanto, embora a educação seja indispensável para a formação moral, somente ela não é capaz de efetivar a escolha moral do agente, é preciso pois, que se ensine a pensar, visto que apenas o indivíduo pode tomar a livre decisão de agir conforme os mandamentos da lei racional universal, o imperativo categórico, isto é, agir moralmente. Em *Sobre a Pedagogia*, Kant (1996) afirma que, assim como os animais, os homens podem ser treinados, mas homens esclarecidos são educados para pensar por si mesmos e: “observar os princípios dos quais todas as ações derivam” (p. 27). O projeto do esclarecimento deve conter intrinsecamente um projeto educativo, visto que não é possível que uma época se esclareça se não for educada a partir das sabedorias já acumuladas.

Segundo Mulinari (2013), a primeira fase da educação kantiana é marcada pela heteronomia, pois é necessário submeter a liberdade do educando a outrem, apenas depois de desenvolvida sua razão, submeter-se-á o indivíduo à sua própria razão, tornando-se autônomo, ou seja, a liberdade se tornará autodeterminada pela razão, de acordo com a perspectiva do esclarecimento:

Para Kant, a criança ainda não possui uma capacidade reflexiva de ser autônomo e, por isso, livre; daí a necessidade do educando, em um primeiro momento, abrir mão de sua liberdade. Só após estar habituado com a liberdade, *i.e.*, com o pensar a partir de si mesmo e com a respectiva responsabilidade desse ato, a criança então pode exercer sua liberdade e obedecer a si mesmo. Isso se dá uma vez que, dentro do processo educativo que Kant idealiza, a criança aprende lentamente a desenvolver uma obediência voluntária à sua própria razão. Noutros termos, somente com o tempo – e com treinamento - a criança começa a obedecer aos critérios da sua própria razão sem estar submissa ao constrangimento ou aos mandamentos por parte de outro indivíduo: torna-se autônomo ao aprender a guiar sua vontade pela razão e, assim, livre. (MULINARI, 2013, 110)

O projeto pedagógico que vise o esclarecimento deve, pois, pretender uma formação para que as pessoas possam pensar por si mesmas, exercendo sua autonomia e, agir autonomamente, requer submeter-se à razão. A educação forma o

homem para a utilização desta disposição natural, mas não pode bastar-se em ser meramente um conhecimento teórico, ou seja, deve formar o homem para que este torne-se moral, desta forma, devemos nos atentar ao ponto de que não basta a educação para agir moralmente, mas os princípios para a formação da maioria têm como meta a razão autônoma: a consciência do indivíduo para o dever moral. Esta consciência para o dever moral, como vimos na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, é uma vontade subordinada à legislação universal, cuja ação deve obedecer ao preceito do imperativo categórico: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2011, p. 62).

Ressalta Dalbosco (2011), que a justificação da filosofia prática kantiana se concentra precisamente em capacitar o ser humano a pensar por conta própria, o que remete, necessariamente, a possuir as condições de tomar a lei moral como obrigação, de onde deriva o fenômeno da liberdade. Para analisarmos esta questão, é imprescindível acompanharmos os raciocínios de nosso filósofo ao finalizar a Terceira Seção de *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, no qual Kant afirma que os seres racionais agem a partir da ideia de liberdade, pois seres racionais são conscientes da causalidade a respeito de suas ações, portanto, todos os seres racionais possuem vontade e: “vontade livre e vontade submetida as leis morais são uma e a mesma coisa” (KANT, 2009, p.102), portanto, liberdade da vontade é autonomia. Seres racionais são submetidos as leis da própria razão e por este motivo são livres, mas liberdade e leis da razão são autonomia e conceitos transmutáveis, desta forma, um não pode ser utilizado para explicar o outro, para compreender a liberdade e a submissão da vontade às leis morais, Kant assevera que esta ocorre por obrigação.

O ser humano, como ser racional, pertence ao mundo sensível, ou seja, obedece às leis naturais (heteronomia) e ao mundo inteligível, no qual há as leis da razão e a liberdade, esta independe do mundo sensível (pertence a autonomia, como princípio universal da moralidade). Quando se compreende como pertencente ao mundo inteligível, a ideia de liberdade faz com que as ações devam ser de acordo com o dever categórico, sendo este uma proposição sintética *a priori* (autonomia da vontade). Embora pareça haver contradição entre necessidade natural e liberdade, o ser humano, como ser duplo não pode renunciar a nenhum dos dois. O homem se

pensa e se representa sob este duplo sentido, porém como único e mesmo sujeito: primeiro, como ser sensível, submetido às leis naturais, à causalidade ou determinação externa, se conhece como fenômeno; segundo, como ser inteligível e livre, a causalidade é a vontade, as leis são imediatas, categóricas e determinadas pela razão pura e independem da sensibilidade, o sujeito se concebe como eu verdadeiro. Este duplo sentido faz o homem agir não apenas segundo seus apetites e inclinações, mas também pela razão.

As leis naturais implicam no conceito de necessidade, por esse motivo são, igualmente, *a priori*, mas, neste caso, os conceitos são confirmados pela experiência. No caso da liberdade, apesar desta ser uma necessidade natural das ações humanas, ela não é um conceito da experiência, ou seja:

a liberdade é uma mera ideia cuja realidade objectiva não pode ser de modo algum exposta segundo leis naturais e, portanto, em nenhuma experiência também, que, por consequência, uma vez que nunca se lhe pode subpor um exemplo por nenhuma analogia, nunca pode ser concebida nem sequer conhecida. Ela vale somente como pressuposto necessário da razão num ser que julga ter consciência de uma vontade, isto é, duma faculdade bem diferente da simples faculdade de desejar (a saber, a faculdade de se determinar a agir como inteligência, por conseguinte segundo leis da razão independentemente de instintos naturais). (KANT, 2011, p. 118)

Kant afirma que para explicar a liberdade é preciso explicar como é que a razão pura pode ser prática, mas a razão humana é incapaz, a razão prática compreende o mundo inteligível pelo pensamento, ou seja, dentro de seus limites. Portanto a liberdade, por ser uma ideia, não pode ser conhecida ou explicada, pois dela não há experiência possível ou realidade objetiva. A liberdade é pressuposto necessário para a vontade e para as leis morais. Pois da mesma forma como se obedece de forma heterônoma as leis da natureza, deve haver uma necessidade no mundo inteligível, que são as leis da razão, isto é, as leis morais, que exigem autonomia e, portanto, liberdade.

Em busca de um esclarecimento para esta questão, nos remetemos ao Terceiro conflito das ideias transcendentais da antinomia²³ da razão pura, que consta

²³ Cf. Abbagnano (2007, p. 72), Antinomias kantianas: “a palavra A. [antinomia] significa propriamente ‘conflito de leis’, mas foi estendida por Kant para indicar o conflito da razão consigo mesma em virtude dos seus próprios procedimentos. Kant falou das A. [antinomias] no campo da cosmologia racional, doutrina que tem por objeto a ideia de *mundo*. Esta ideia, como todas as ideias da razão pura, nasce

na *Crítica da Razão Pura* (Kant, 2016, p. 377-383), na qual Kant investiga a liberdade, visto que ao examinar as ações humanas a razão tende a entrar em conflito consigo mesma, pois não é capaz de conceber aquilo que está além da experiência possível, tornando controverso o conhecimento da liberdade. Nesta terceira antinomia, Kant coloca em questão a tese de que as leis da natureza não são a única fonte da causalidade, há também a causalidade pela liberdade, pois não se pode deduzir tudo da causalidade das leis da natureza. Em contraposição à esta tese, há a antítese que afirma que tudo acontece apenas segundo as leis da natureza.

Na análise feita por Dalbosco (2009) sobre a terceira antinomia, em *Liberdade transcendental e Pedagogia*, nosso comentador enfatiza os limites da resolução desta questão. A terceira antinomia aponta para dois tipos de causalidade da razão pura, como acima apresentado: a causalidade por liberdade e a causalidade natural. A pergunta que se mantém nesta exposição é: como é possível coexistir a liberdade e a causalidade natural? Dalbosco, na solução desta indagação, explica que o problema da terceira antinomia surge no contexto cosmológico, mas sua resolução, proposta por Kant, estende-se ao emprego prático da liberdade. No contexto cosmológico temos o emprego especulativo da razão pura, enquanto o prático refere-se à ação humana. Desta forma: “tanto o problema da TA [terceira antinomia] como sua resolução implicam a devida justificação da relação entre os conceitos de liberdade transcendental e prática” (DALBOSCO, 2009, p. 35), ou seja, para Kant, a relação entre liberdade e vontade humana ocorrem no sentido transcendental, pois o ser humano, como um ser racional possui uma vontade livre no sentido transcendental. Portanto a resolução da terceira antinomia, conforme Dalbosco, sustenta-se no idealismo transcendental, a saber, em se considerar um mesmo objeto como fenômeno e como nùmeno:

Kant chega à noção de caráter, atribuindo ao sujeito agente um caráter empírico e outro inteligível. Este último, que não se localiza no tempo

da tentativa – ilegítima, segundo Kant – de aplicar as categorias a si mesmas, em outras palavras, do uso *reflexivo* das categorias. A ideia de mundo é, de fato, a ‘unidade incondicionada das condições objetivas da possibilidade dos objetos em geral’. As ‘condições objetivas etc.’ são as categorias e os princípios delas derivados; e a unidade é ainda uma categoria. As A. [antinomias] que surgem desse modo são, segundo Kant, naturais ou inevitáveis; naturais porque a ideia de mundo que lhes dá origem, embora desprovida de validade empírica e, portanto, cognitiva, é formada pela razão com um procedimento natural que consiste em aplicar às categorias as próprias categorias, que só deveriam ser aplicadas aos fenômenos; inevitáveis porque, uma vez formada a ideia de mundo como totalidade absoluta e incondicionada de todos os fenômenos e das suas condições, não se pode absolutamente evitar chegar a proposições contraditórias”.

e para o qual não vale nem o antes nem o depois (*kein Vorher oder Nachher*), é uma causalidade por liberdade. Já o caráter empírico, por estar submetido às condições espaço-temporais, não pode ser livre no sentido transcendental. O sujeito agente em seu caráter empírico está sujeito à necessidade natural (*Naturnotwendigkeit*); já o mesmo sujeito, quando se concebe a partir de seu caráter inteligível, por não estar submetido à necessidade natural, é livre no sentido transcendental. Em seu caráter sensível ele é fenômeno; em seu caráter inteligível é *noumenon* ou coisa em si (DALBOSCO, 2009, p. 38-39)

Por conseguinte, o conceito de liberdade é possível na perspectiva numênica, porém, continua problemático e sua resposta pode ser apontada, segundo se encontra na *Crítica da Razão Pura*, quando Kant, aponta Dalbosco, concebe a razão pura não apenas como especulativa, mas também como prática, possibilitando a conexão entre as ideias da razão e a causalidade das ações dos homens enquanto fenômenos. Nosso exegeta assinala, inclusive, que as formulações do dever e dos imperativos encerram esta passagem para a liberdade transcendental, posto que ambas as noções são próprias da causalidade da razão e não se encontram na natureza.

Faz-se necessário, no momento, com o intuito de encerrar nossa investigação, ponderarmos sobre a questão posta acerca da liberdade e se é possível e, em caso positivo, como é possível uma educação para a liberdade. Para tanto, valer-nos-emos de algumas considerações de Dalbosco (2009) acerca da moral kantiana como é defendida na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, em seu ensaio “*Círculo vicioso*” e *idealismo transcendental na Grundlegung*²⁴. Primeiramente, cabe assinalar, que Dalbosco, convergindo com nossa opinião, considera que esta obra possui um lugar de notoriedade na justificação da filosofia moral kantiana, com o propósito já mencionado da obra em formular o princípio supremo da moralidade.

Dalbosco (2009) se concentra em analisar a Terceira Secção da obra citada, pois é nesta parte que Kant discorre sobre o conceito de liberdade, que, como estamos analisando, parece se mostrar complexo e problemático, tanto que nosso comentador salienta que estudiosos de Kant, como Henrich, Allison e Almeida²⁵,

²⁴ *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, título original em alemão de *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

²⁵ Cf. Dalbosco (2009): Henrich (1975): “toma partido a favor da tese de que a teoria do ‘*Faktum der Vernunft*’ é apresentado por Kant como uma alternativa ao seu propósito de dedução da lei moral levado adiante na *Grundlegung*” (DALBOSCO, 2009, p. 92); Allison (1995): “defendeu a descontinuidade entre

chegaram a argumentar que o problema da fundamentação do princípio moral evocado por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* foi suspenso ou mesmo abandonado por nosso filósofo a partir da teoria do “*Faktum der Vernunft*” (“Facto da razão”), apresentado na *Crítica da Razão Prática*. Porém, Dalbosco nos apresenta uma leitura que propõe uma perspectiva coerente à fundamentação da lei moral e à dedução do imperativo categórico, que nos possibilita permanecer fiéis ao nosso posicionamento de utilizar a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* como base de nossa argumentação no campo da moral kantiana, conforme o nosso propósito.

Dalbosco (2009) analisa esta Terceira Secção a partir de sua estrutura, dividida em seis parágrafos. Segundo o comentador, nos dois primeiros: “Kant formula suas duas teses principais, a saber, a da identidade analítica entre liberdade e moralidade para um ser racional com uma vontade perfeita e a tese da pressuposição da liberdade como ideia da razão” (DALBOSCO, 2009, p. 96). Nesse trecho, Kant define como vontade autônoma a vontade capaz de determinar a si mesma; a liberdade, posto que é uma propriedade da causalidade dessa vontade, é imbuída do conceito de lei, visto que toda causalidade requer a formulação de leis. Porém, neste caso, as leis não operam de acordo com a necessidade da natureza, o que nos remete, mais uma vez, ao contraponto ao qual estamos debatendo, a saber, a relação entre liberdade e lei natural.

Porém, no momento, temos que nos atentar ao fato de que Kant discorre, sobre a vontade de um ser racional puro, ou seja, sua vontade é perfeita, portanto, dela decorre analiticamente a fórmula do imperativo categórico. Pois o imperativo categórico, como lei suprema da moralidade, é a própria legislação da vontade. Desta forma liberdade e moralidade para um ser racional com vontade perfeita o princípio moral atua como uma verdade analítica. Mas o que interessa para Kant, como acentua Dalbosco (2009), é verificar como ocorre esta relação entre a liberdade e a moralidade para um ser de vontade imperfeita, pois nessa relação, não coincidem lei moral e imperativo categórico. No ser de vontade imperfeita, como vimos, o imperativo categórico é uma proposição sintética e vale como dever. Pois, em um ser no qual

a dedução do imperativo categórico e a teoria do ‘*Faktum der Vernunft*’, consolidando, com isso, entre os comentaristas, a tese interpretativa do abandono da solução da *Grundlegung* a favor da teoria do ‘*Faktum der Vernunft*’ (idem *ibidem*); e Almeida (2005): “toma partido francamente não só a favor da descontinuidade, mas também da ‘tese do abandono’ do programa da *Grundlegung* em nome da teoria do ‘*Faktum der Vernunft*’” (idem, p. 92-93).

liberdade da vontade e lei moral não correspondem (afinal, este ser de vontade imperfeita nem sempre obedece à lei moral), a relação entre liberdade e moralidade é necessariamente sintética.

Para compreendermos como é possível a validade da liberdade para o ser humano, acompanhamos a interpretação de Dalbosco (2009) acerca do segundo parágrafo da Terceira Secção, no qual Kant introduz o conceito de homem. Segundo nosso autor, todo ser possuidor de vontade é, conseqüentemente, de mesmo modo, possuidor de liberdade, pois esta é a causalidade de sua vontade e que permite a este ser agir, portanto, sua razão é autônoma, sendo capaz de determinar seus próprios juízos. Este ser de vontade imperfeita precisa derivar sinteticamente a moralidade como princípio da liberdade, o que leva à demonstração de que, para ele, o imperativo categórico possui validade de lei moral apenas como dever. Isto será definitivamente explicado por Kant no terceiro parágrafo, com a introdução do idealismo transcendental.

Nos dois primeiros parágrafos, portanto, Kant utiliza a ideia de um ser racional puro, ao enunciar a relação entre liberdade da vontade e lei moral. É no terceiro parágrafo, com a introdução do conceito de homem, ou seja, de um ser racional-sensível, fez-se necessário igualmente a inserção do conceito de mundo inteligível, o que, conforme Dalbosco: “significa a introdução da premissa central do idealismo transcendental” (2009, p. 110). É neste sentido que a noção de *dever* é admitida, pois, para o ser racional-sensível, no qual a vontade nem sempre coincide com o dever, como já vimos, a lei moral adquire um caráter de obrigação. Diferentemente do ser racional puro, no qual da liberdade da vontade sucede a moralidade (aqui a moralidade possui a consequência analítica), no ser racional-sensível a razão e a liberdade não garantem agir moralmente.

Com a inserção do idealismo transcendental, Dalbosco (2009) utiliza a teoria do duplo ponto de vista para: “primeiro, evidenciar a legitimidade da pressuposição da liberdade da vontade humana e, segundo, pensar a relação entre liberdade e a lei moral como uma relação sintética” (p. 115). Pois, a partir da distinção entre fenômenos e númenos é que, segundo Dalbosco, Kant proclama a tese de que a coisa em si é o fundamento do fenômeno, da qual é possível a derivação de que o mundo inteligível fundamenta o mundo sensível. É nessa distinção entre mundos inteligível e sensível que se localiza o homem, pois este é participante destes dois

aspectos. É sob este duplo ponto de vista que o ser humano se conhece e é capaz de considerar a si mesmo: no mundo sensível se submete às leis da natureza; no mundo inteligível ele tem acesso à lei da liberdade, fundada na razão.

Nesta atuação do homem no mundo inteligível é que se garante, finalmente, a concatenação do ser humano com a ideia de liberdade que, de acordo com Kant:

Como ser racional e pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode pensar nunca a causalidade da sua própria vontade senão sob a ideia da liberdade, pois que a independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre de atribuir-se) é a liberdade. Ora, à ideia de liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de autonomia, e a este princípio universal da moralidade, o qual na ideia está a base de todas as ações de seres *racionais* como a lei natural está na base de todos os fenômenos. (2011, p. 109)

É com a inclusão desta dupla compreensão de si mesmo que o homem é capaz de se perceber como participante concomitantemente das duas perspectivas: inteligível e sensível. Desta forma, como um ser sensível, sua vontade não é perfeita e não corresponde a um querer sempre moral; porém, como um ser racional, ele é capaz de submeter-se aos mandamentos da razão e agir segundo a lei moral por obrigação ou dever, ou seja, impor-se ao imperativo categórico. Como bem sabemos, o imperativo categórico: “representa uma proposição sintética *a priori*, porque acima da minha vontade afectada por apetites sensíveis sobrevém ainda a ideia dessa mesma vontade, mas como pertencente ao mundo inteligível, pura, prática por si mesma, que contém a condição suprema da primeira, segundo a razão” (KANT, 2011, p. 111).

Porém, encontramos-nos em um momento crucial de nossas considerações: qual a relação entre estas análises acerca da moral e sua conexão com a educação, mais especificamente, a relação com a educação para a moral? Para tanto, retomaremos algumas afirmações de Kant em *Sobre a Pedagogia*. Em alguns trechos, quando Kant (1996) discorre acerca de *Sobre a Educação Física*, nós encontramos a seguinte asserção: “A cultura moral deve-se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar” (p. 75). Como verificamos ao longo da exposição de *Fundamentação da Metafísica dos*

Costumes, as máximas são as formas subjetivas de representar a ação, expressas pelos três conjuntos de imperativos.

Em um trecho anterior ao logo acima citado, nosso autor, ao definir a “ideia sistemática do fim global da educação” (KANT, 1996, p. 67), dispõe quanto a cultura geral da índole, que por sua vez, é composta de um aspecto físico ou disciplinar e outro moral. Este segundo aspecto é o que nos interessa no momento, pois nele Kant argumenta que seu fundamento está nas máximas e que seu ensino deve ocorrer segundo o conceito de dever. Kant defende, pois, que é através das máximas que se pode educar moralmente, afinal, educar por ameaças ou punições não ensina a pensar, mas apenas adestra disciplinarmente. Por este motivo: “É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas que o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem” (idem, p. 68). Na educação moral exige-se do educando uma participação ativa, pois ele não deve mais obedecer apenas pela força da disciplina, mas é necessário que ele seja capaz de começar a agir segundo máximas subjetivas, tendo em vista o conceito de dever. Em conformidade com este propósito: “É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas cuja equidade ela própria distinga” (idem, p. 75).

Para encerrarmos nossa exposição, retomaremos algumas considerações de Dalbosco (2011) em *Kant & a Educação*, onde nosso comentador sustenta que a educação exposta por Kant, enquanto uma educação para a moral, deve educar para a superação da condição de menoridade, ou seja, para capacitar para o uso do próprio entendimento. Consequentemente, consideramos, em consonância com Dalbosco, que a educação orienta para o exercício de construção de regras e que: “a formação moral pressupõe um desenvolvimento adequado e equilibrado das diversas forças racionais humanas” (2011, p. 116). Deste modo, tendo em vista a educação para a moralidade, o projeto pedagógico kantiano direciona-se a capacitar a razão a dar-se ela mesma, leis, configuradas na forma de máximas da ação, que visam, em última instância, a busca pelo bem em si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim de nosso trajeto, cabe-nos, portanto, neste momento, analisar nosso itinerário com vistas a averiguar se fomos capazes de compreender as questões que nos propomos a investigar. Mas, gostaríamos, se nos for permitido, incluir uma nova questão, que não havia sido feita ao início de nosso percurso, mas que foi se construindo ao longo de nosso trabalho, porém, esta questão traz consigo uma reflexão que ultrapassa as fronteiras de nossa pesquisa e se entrelaça com nossa experiência cotidiana: como pensar a educação filosoficamente, ou então, como pensar a educação com um problema filosófico.

Como educadores efetivos da educação básica brasileira, estamos inseridos em uma realidade educacional que nem sempre nos ampara ou nos motiva a fazer uma séria reflexão acerca da educação. Vivenciamos a prática educacional, mas não a colocamos em um estatuto analítico e crítico. Experimentar esta pesquisa nos permitiu, ainda que rápida e brevemente, pensar e repensar a educação e, principalmente, colocar a educação como um objeto filosófico, algo do qual não deveríamos nunca nos esquivarmos. Pois somente assim a nossa prática educativa poderia tornar-se, finalmente, emancipadora. Mas para aprofundarmos essa problemática aqui referida, iremos retomar argumentação proposta como eixo de nosso trabalho.

Consideramos que não poderíamos iniciar sem destacar o desafio que se delineou diante de nós a partir da definição de nosso tema. Um duplo desafio: tanto um estudo de um período histórico já passado (embora em tempo nos pareça próximo, em pensamento, temos uma distância considerável), quanto a decisão de nos debruçarmos sobre o pensamento kantiano, que nos impôs um estudo dedicado e severo, tanto para compreensão básica de seu idealismo transcendental, como na

noção de supremacia da razão na ação moral. Porém, esta pesquisa mostrou-se mais prazerosa do que árdua quanto mais nos aprofundávamos em seu estudo, abrindo novas perspectivas para compreensão do homem e da subjetividade que se engendrou na filosofia ocidental a partir do Iluminismo e do pensamento de Kant.

Dentre os aprendizados que se construíram ao longo de nossa pesquisa, consideramos que compreender Kant como educador foi, sem dúvida, um dos pontos mais importantes. Pois nosso filósofo, embora não tenha escrito obras principais com a temática da educação, pudemos averiguar que, de certa forma, ele igualmente não esteve alheio a este problema. Kant esteve em contato com a educação desde o começo de sua carreira, como preceptor, até o fim de sua vida, como Professor na Universidade de Königsberg. Sempre atento aos problemas de seu tempo, pensou não apenas sobre a arquitetura da razão pura, mas também sobre sua sociedade e política, como vemos, por exemplo, em textos como *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?* e *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. Sua defesa ao Instituto de Dessau igualmente corrobora com a perspectiva de que, além de educador, ele estava dedicado às questões educacionais.

Em relação à uma concepção de educação para moral, conforme a proposta pedagógica kantiana, foi de suma importância a análise que fizemos, não apenas dentro do contexto de se compreender a uma noção de educação que tem em vista um fim claro e determinado, mas, inclusive para repensarmos as práticas pedagógicas que desempenhamos. Condizente com sua filosofia, que em diversos momentos se aplica ao estudo da moral, colocar esta meta como o fim da educação demonstra uma preocupação latente em seu pensamento, que visa uma utopia social de ação humana para a execução de um agir conforme o imperativo categórico.

Kant não apenas aponta a meta final, como descreve os estágios que devem ser executados tendo em vista este escopo. Desde a primeira infância, compreende o ser humano como um ser racional, visto que esta é a disposição natural que caracteriza um ser como humano. Desta forma, a educação deve, ainda em sua primeira fase, dirigir-se à razão, mesmo que esta não esteja em sua fase plena, consoante com seu filósofo de admiração, Rousseau, seu projeto educativo não admite as crianças como miniaturas de adultos que devem aprender simplesmente pela memorização ou repetição. Portanto, a fase da disciplina é uma fase de formação inicial, na qual o pequeno educando aprende a dominar suas inclinações e apetites.

Afinal, é com a disciplina que a animalidade é domada para a inserção da humanidade, pois como disse nosso filósofo, nessa fase, ainda não se está em posse da própria razão, pois o homem vem ao mundo em estado bruto, por este motivo, precisa que outros o auxiliem e o capacitem a extrair de si suas qualidades. Nesta fase, faz-se preciso aprender a obedecer e submeter sua liberdade a de outrem

Porém, não basta que se ensine obedecer, a educação deve ensinar a pensar. Para tanto, quando já se possui o domínio de suas inclinações, o educando passa aos próximos estágios. Neste ponto, pedimos uma atenção em especial, pois na sequência de nossa análise, retornaremos a estes pontos. Estes estágios, conforme analisamos são a habilidade, a prudência e a moralidade, caracterizados pelas disposições técnica, pragmática e moral. Cabe a habilidade instruir e inserir o educando no mundo da cultura; à prudência concerne à inserção na sociedade, tornando-o um cidadão; a moralidade se funda na capacidade de escolher bons fins, ou, fazendo uma analogia mais arraigada com a filosofia moral de Kant: tomar às leis da razão como meta da ação.

Relacionando, pois, este objetivo final da educação, introduzimos a formulação da moral kantiana, conforme expusemos com a investigação da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Nesta obra, Kant inicia deixando definido seu objetivo: “a busca e a fixação do princípio supremo da moralidade” (KANT, 2011, p. 19), que corresponderia à base para uma razão pura prática. Este princípio, para nosso filósofo, possui validade apenas se puder ser fixado como um princípio sintético *a priori*, pois quaisquer considerações que tenham na sua fonte um conhecimento empírico não possui um autêntico valor moral, visto que estará submetido às inclinações e não à razão. Deriva-se desta conclusão a necessidade que a ação com um valor moral legítimo de praticada *por dever* e não, simplesmente, *conforme o dever*. Pois as ações por dever estão livres da contingência e da inclinação e correspondem à uma ação que busca praticar o bem em si mesmo, obedecendo à uma lei racional imposta por nós mesmos e necessária em si, portanto, válida objetivamente. Os imperativos são a representação desta lei objetiva da razão para uma vontade subjetiva.

É neste ponto que gostaríamos de chamar a atenção aos estágios da educação que logo acima expusemos. Pois, se podemos indicar um ponto que nossa pesquisa pode ser aprimorada corresponde justamente à conexão que pretendíamos

elaborar entre os estágios da educação e os imperativos. Portanto, não nos isentamos aqui da responsabilidade, mas tentamos justificar a ausência desta elaboração no corpo da nossa pesquisa devido ao tempo restrito, mas aproveitamos para pontuar uma possibilidade de um estudo futuro que se aprofunde neste aspecto. Nós examinamos com bastante afinco os imperativos com intuito de fazermos essa associação, que indicaremos aqui resumidamente.

Conforme consta na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, os imperativos dividem-se em duas classes de imperativos hipotéticos, que são princípios da vontade e exprimem uma necessidade prática de uma ação possível como meio para se alcançar outro objetivo, e o imperativo categórico, é uma lei prática e exprime uma ação objetivamente necessária por si mesma. Faremos logo abaixo uma correspondência relacionando estas classes com etapas da educação propostas por Kant:

- Primeira classe de imperativos hipotéticos: denominados de imperativos da destreza ou da habilidade, são imperativos técnicos, utilizados para atingir uma finalidade qualquer e não estabelecem um fim universal – relacionam-se com a etapa da educação voltada para formação da habilidade, visto que é nela que se desenvolve a capacidade de atingir finalidades.
- Segunda classe de imperativos hipotéticos: imperativos da prudência, são pragmáticos, possuem como finalidade a felicidade – relacionam-se com a etapa da educação para a prudência, visto que nessa etapa é que se aprende a utilizar de suas habilidades para seu próprio proveito, conforme os fins da sociedade.
- Imperativo categórico: mandamentos ou leis da moralidade, nele a ação é boa em si mesma, ou seja, não busca nenhuma outra finalidade, desta forma, não depende de qualquer outra intenção, pode ser universalizado e é objetivamente válido em qualquer circunstância – corresponde à etapa da educação da moralização, que visa capacitar para a escolha de bons fins e, como já foi afirmado, bons fins seriam aqueles: “aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT, 1996, p. 26)

O que acima demonstramos é apenas um esboço ao qual falta lapidação e aperfeiçoamento para tome a forma de um estudo pertinente que, infelizmente, ainda não conseguimos concretizar. Porém, como esta análise fazia parte de nosso plano inicial, ocupamo-nos, em nossa dissertação, com um amplo estudo dos imperativos, para que posteriormente pudessem ser utilizados para esta correlação. Por conseguinte, não consideramos que foi em vão nosso empenho dedicado à uma exposição sistemática destes imperativos.

Verificamos que a obra *Sobre a Pedagogia* discorre de forma mais enfática acerca das primeiras fases da educação, em especial, acerca da disciplina. Os outros estágios são explorados com alguns apontamentos e, a fase final, ou seja, a moralização, por sua vez, é ilustrada apenas como um ponto de culminância a ser atingido por uma sociedade esclarecida, mas não há um caminho indicado para que este percurso atinja sua meta. Desta forma, fez-se pertinente a utilização de outras obras que abordassem o tema sobre a moral na bibliografia kantiana, para que pudéssemos delinear de forma mais arraigada a compreensão de uma educação para a moral.

No que concerne ao objetivo principal de nosso estudo, a saber, a relação da educação com a formação moral conforme à proposta kantiana, nosso trabalho culminou em uma perspectiva que visualiza está empreitada como a efetivação de uma educação para o exercício da liberdade. Visto que, em última instância, agir moralmente é agir livremente e, dentro da conceituação de Kant, agir segundo os mandamentos da razão. Logo ao início de nossas elucubrações sobre o tema, a primeira questão que nos impusemos foi saber como e se esta lei moral de validade universal poderia ser ensinada e, durante o processo de pesquisa, retornamos em vários momentos a este questionamento. Com o desenvolvimento de nossa investigação averiguamos que cabe à educação formar o indivíduo para que este seja capaz de compreender os mandamentos da razão e aceitar ou não agir por dever. Os primeiros estágios formam para apontar o caminho à maioria, mas a escolha de saída da minoridade é de responsabilidade do sujeito, atingindo, finalmente, a moralidade.

Como vimos ao longo de nossa pesquisa, a liberdade da vontade é a chave para a explicação a autonomia, que por sua vez, é agir segundo o imperativo categórico, ou seja, agir moralmente. O acesso à essa lei moral que pode ser ilustrado

pelo imperativo categórico, que não pode ser empiricamente comprovado, pois o seu acesso é através de um juízo sintético *a priori*. Desta forma, a educação para a moral deve capacitar o indivíduo para que o mesmo esteja em posse de sua autonomia a partir da tomada de consciência de um imperativo racional, universalmente válido. Portanto, o agir moralmente se dá pela liberdade de se submeter à lei moral, na qual se é racionalmente obrigado a agir de acordo com esta lei. Porém, no início do processo educacional, o educando ainda não está em posse desta autonomia e se vê orientado a agir sob a tutela de outrem, pois a liberdade precisa ser educada por meio da coação.

Em nossa introdução a este trabalho definimos que não faríamos qualquer relação da educação kantiana com a educação contemporânea, pois o nosso objetivo determinou-se em somente apresentar a concepção de educação para moral em Kant. Porém, apenas como um apontamento e não como um estudo analítico, se nos for permitido, podemos nos remeter a uma conexão, mesmo que restrita, entre esta concepção de educação e alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases²⁶ que legisla sobre a educação no Brasil. Dentre as finalidades da educação ao final da educação básica, está definido, conforme o Artigo 35, inciso terceiro: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do *pensamento crítico*” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Apesar de, no momento, resguardarmos-nos de esmiuçar as possíveis diferenças conceituais que podem existir entre as concepções de Kant de formação ética e autonomia em relação à atualidade brasileira, verificamos que no presente, mesmo que teoricamente apenas, a educação tem em vista, em uma de suas finalidades, um intuito semelhante o propósito de educação kantiano. Incluímos esta indicação como uma possibilidade de se perceber a pertinência do pensamento kantiano e iluminista nos pressupostos da educação de hoje no Brasil, a qual, sem dúvidas, cabem maiores análises.

Para finalmente encerrarmos nosso trabalho, resgataremos a questão posta ao início destas considerações finais: a educação como um problema filosófico. Esta observação é apropriada tanto para a Filosofia, quanto para a Educação. Portanto, consideramos que nossa pesquisa, que teve uma abordagem teórica e filosófica em relação à educação, é apropriada ao contexto de ambas as áreas, pois

²⁶ Lei número 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

se complementam. Eleva a educação a uma questão não apenas prática, mas que exige aprofundamento conceitual e, por conseguinte, insere-a como uma indagação filosófica. A Filosofia, por sua vez, aproxima-se da realidade, permitindo-se uma contribuição para a análise da realidade com um tema que tange a própria formação do que é ser humano.

Citamos Kant (2002, p. 51-53), no *Manual do Cursos de Lógica*, ao definir a Filosofia:

Então, em sua significação última, a filosofia é a ciência da relação de todo conhecimento e uso da razão com a *meta final* da razão humana, o *fim supremo* a que todos os outros fins se subordinam e no qual todos devem se unificar.

O campo da filosofia, nesta significação cosmopolítica, pode reduzir-se às seguintes questões:

- 1) que posso saber?
- 2) que devo fazer?
- 3) que me é permitido esperar?
- 4) que é o homem?

A *Metafísica* responde à primeira questão; a *Moral*, à segunda; a *Religião* à terceira; e a *Antropologia* à quarta. Mas, fundamentalmente, tudo poderia reduzir-se à antropologia, pois as três primeiras questões remetem à última.

Visto que a Filosofia em seu percurso se ocupa de um objeto central e universal: pensar sobre o homem. Somando-se a esta referência, a afirmação inicial de *Sobre a Pedagogia*: “O homem é única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11). Inferimos que pensar sobre a educação é igualmente pensar sobre o homem. Compreendemos, desta forma, que a Educação e a Filosofia podem convergir neste ponto e cooperarem, ampliando as perspectivas de entendimento sobre como nos tornamos quem somos: seres que precisam de um processo de educação para aprenderem a se tornarem humanos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R.C.L. **Formação Moral e Educação: um estudo a partir da filosofia prática de Kant**. 2013. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2013.
- BENDA, J. O pensamento vivo de Kant. Trad. Wilson Veloso. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRESOLIN, K. Imperativo Categórico: uma bússola para a ação moral – Parte I. In: FERRAZ, C. et al. **A Filosofia Prática da Kant**. Pelotas: NEPFIL online, 2014. p. 118-140.
- _____. Imperativo Categórico e sua fundamentação – Parte II. In: FERRAZ, C. et al. **A Filosofia Prática da Kant**. Pelotas: NEPFIL online, 2014. P. 118-140.
- _____. **A Filosofia da Educação de Immanuel Kant**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.
- BRITTO, F.B. Sobre o conceito de educação (*Bildung*) na filosofia moderna alemã. Revista Educação On-Line. Fascículo 6, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15522/15522.PDF>
- CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

CHAUÍ, M. S. Vida e obra. In: KANT, I. **Immanuel Kant**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. P. 5-18. Col. Os Pensadores.

DALBOSCO, C.A.; EIDAM, H. **Moralidade e Educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

GIROTTI, M.T. Kant e o fim da modernidade pré-crítica: os “Sonhos de um visionário”. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

GONDIM, H.C.G.; VERAS, R.P. A pedagogia kantiana e a educação em Rousseau: comparações morais e políticas. *SABERES*. v. 1. N. 17, p. 99-114, dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/saber/article/download/12119/9225/>

GUYER, P. (org) **Kant**. Aparecida: Ideias e Letras, 2009.

HÖFFE, O. **Immanuel Kant**. Trad. Christian Viktor Hamm e Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. António Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

_____. **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

_____. **Manual dos cursos de Lógica Geral**. Trad. Fernando Castilho. Campinas: Editora UNICAMP, 2002.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Metafísica dos Costumes**. Trad. Clélia Aparecida Martins. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2015.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Monique Hulshof. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

KLEIN, J.T. A sociabilidade insociável e a antropologia kantiana. **Rev. Fil. Aurora**. v.25, n. 36, p. 265-285. jan./jun. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/viewFile/766/688>

_____. A questão da teleologia: Kant leitor de Rousseau. **Cadernos de Filosofia Alemã**. v. 22, n. 11, p. 11-32, jan./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/122213/130003>

KLEINGELD, P. Kant, história e desenvolvimento moral. **Cadernos de Filosofia Alemã**. n. 18, p. 105-132, jul./dez. 2011. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/64848/67464>

MENEZES, E. Kant: Esclarecimento e Educação Moral. **Cadernos de Filosofia Alemã**. v. 19, n. 1, p. 117-147, 2014.

_____. Cartas sobre educação e ensino, de Immanuel Kant. **Cadernos de Filosofia Alemã**. v. 21, n. 1, p. 163-171, 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/115993/113665>

MULINARI, F. Educação como base para liberdade: a proposta pedagógica kantiana. **Pólemos**, v. 2, n. 4, p. 106-124, 2013. Disponível em:

<http://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/view/9720>

OLIVEIRA, B.B.C. Introdução. KANT, I. et. al. O que é Esclarecimento? Rio de Janeiro: Via Verita Editora, 2011. P. 09-13.

OLIVEIRA, M.N. A educação na ética kantiana. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 447-460, set/dez. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a05v30n3.pdf>

REALE, G., ANTISERI, D. **História da Filosofia** – Do Humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 2005.

ROUSSEAU, J.J. **Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. Col. Os Pensadores.

RUSSEL, B. **História do Pensamento Ocidental** – Livro Terceiro. Trad. Breno da Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

RUSSEL, B. **História do Pensamento Ocidental** – A aventura das ideias dos pré-socráticos a Wittgenstein. Trad. Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SANTOS, Robinson. O conceito de *Klugheit* em Kant. **Philosophica**. n. 38, p.91-106, 2011. Disponível em:
repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24252/1/Robinson%20Santos%2091-106.pdf

SCIACCA, M. F. **História da Filosofia II** – Do Humanismo à Kant. Trad. Luís Washington Vita. São Paulo: Editora Mestre, 1968.

SOUZA, J.S.S. **O problema da motivação moral em Kant**. São Paulo Cultura: Acadêmica Editora, 2009.