

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação

Simone Alexandre Martins Corbiniano

Educação como Formação Humana em Kant:  
Da Razão à Moralidade

Goiânia  
2006

Simone Alexandre Martins Corbiniano

Educação como Formação Humana em Kant:  
Da Razão à Moralidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

**Linha de pesquisa:** Cultura e Processos Educacionais.

**Orientador:** Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho.

Goiânia  
2006

Simone Alexandre Martins Corbiniano

Educação como Formação Humana em Kant:  
Da Razão à Moralidade

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho - UFG  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Ged Guimarães - UFG

---

Profa. Dra. Helena Esser dos Reis - UFG

A meu esposo, Amarilcio, companheiro sincero e incentivador da descoberta do mundo acadêmico e do prazer pelo estudo.

## **Agradecimentos**

Ao orientador desta dissertação, Ildeu Moreira Coêlho, pelo exemplo de rigor e humanidade.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFG pelas reflexões e formação proporcionada.

Aos familiares pelo apoio, compreensão e confiança.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram com questionamentos e diálogos importantes, em especial, à amiga Rachel Benta M. Bastos, pela disposição e lealdade.

## SUMÁRIO

---

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 – RAZÃO E FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 2 – KANT E O PROJETO EDUCATIVO .....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 3 – KANT E A CONQUISTA DA MORALIDADE .....</b>	<b>79</b>
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS DOS TEXTOS CITADOS EM EPÍGRAFES.....</b>	<b>103</b>

## RESUMO

---

Essa dissertação propõe uma reflexão sobre a *formação humana* com base na obra de Kant, buscando os fundamentos da educação em conceitos essenciais como *razão, liberdade, moralidade, autonomia*, dentre outros. A reflexão sobre o sentido da educação como formação humana encontra, nesse contexto, princípios que reconhecem a razão e a humanização do sujeito como o *fim* por excelência da educação. A totalidade que implica essa formação visa, sobretudo, cultivar no homem a moralidade e a capacidade de orientar-se por sua própria razão e liberdade para construir-se como ser autônomo. Para Kant, embora a natureza componha uma das dimensões constitutivas do ser humano, como os sentidos e o *entendimento*, o homem é determinado por sua dimensão livre, *prática*, pela qual constrói sua humanidade. Como ser racional e livre, o homem pode, ao mesmo tempo, deliberar seus *fins humanos* e a eles obedecer, criando em si a *moralidade*. O ideal da formação humana consiste em guiar o homem, despertando nele todas as *disposições naturais*, base integral das condições de possibilidade do homem autônomo, como *um ser livre e, ao mesmo tempo, responsável*. Esse percurso somente se concretiza pelo trabalho da razão e da educação. Nesse sentido, os desdobramentos da construção do homem racional, livre, moral e, portanto, autônomo permeiam de algum modo todo o contexto do vigor conceitual e desafiador de Kant.

Palavras-chave: educação, formação humana, razão, autonomia.

## ABSTRACT

---

This work proposes a reflection about the human formation based on the Kant's work, looking for education fundamentals in essential concepts as reason, liberty, morality, autonomy and others. The reflection about the education sense as human formation finds out, at this context, principles that recognize the reason and the subject humanization as the end by excellence of the education. The totality which implies this formation aims, mainly, to cultivate at the man the morality and the capacity of directing, by his own reason and liberty in order to construct him as an autonomous being. For Kant, although nature is part of one of the constitutive dimensions of the human being, as his senses and understandings, man is determined by his free dimension, practices, by which he construct his humanity. Since he is a rational and free being, he can, at the same time, to deliberate his human conclusions and obey them, originating, on himself, the morality. The human formation ideal is, so, to guide the man, awaking on him all the natural dispositions, integral basis of the possibility conditions of the autonomous man, as a free being and, at the same time, responsible. This trajectory is only concretized by the reason work and the education. On this sense, the construction developments of the rational, free, moral and, therefore, autonomous man permeate, anyway, all the context of the Kant's conceptual and challenging forces.

Keywords: Education. Human formation. Reason. Autonomy.

## INTRODUÇÃO

---

O trabalho de dissertação que ora apresento tem como gênese a vontade, em amadurecimento desde o curso de graduação, de investigar e compreender a formação do homem em sua dimensão mais ampla da cultura, ultrapassando o aspecto escolar e formal que predominam atualmente nas reflexões e leituras sobre a educação. Além disso, o contato mais acentuado com a leitura de autores clássicos nas disciplinas do curso de pós-graduação reforçou o desejo inquietante de vencer as barreiras da minha própria formação incipiente, voltando meu olhar para o desconhecido, para a atividade intelectual que, como diz Aristóteles, precisa ser uma escolha para pessoas livres que possam concebê-la “entre as atividades desejáveis em si, e não entre as desejáveis com vistas a algo mais”.<sup>1</sup>

Diante do momento histórico presente, no qual os projetos da educação são desenvolvidos prioritariamente para uma finalidade produtiva na sociedade, torna-se imprescindível buscar referências teóricas que possam suscitar o debate sobre a educação como processo capaz de formar o sujeito para uma finalidade humana. Parte desse contexto o desejo de interrogar a formação do homem à luz da obra de Immanuel Kant, filósofo alemão que influenciou com seu pensamento a cultura e a educação do século XVIII aos dias atuais, e cujos conceitos fundamentais, como razão, liberdade, moralidade, autonomia, dentre outros, são indispensáveis para a investigação da formação humana.

Procurando priorizar a compreensão dos conceitos kantianos, a presente pesquisa interroga em que consiste a formação do homem em sua totalidade como ser humano racional, livre e moral, e com base nesses conceitos, põe questões à educação atual, abrindo novas possibilidades de compreensão e transformação de sua realidade.

A princípio é importante esclarecer que grande parte dos conceitos inscritos na obra de Kant tem um sentido, por vezes, muito diferente do sentido que se atribui atualmente. Exemplo disso são conceitos como: prático (razão

---

<sup>1</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, X, 1176 b.

prática), disciplina, habilidade, moral, ação, e autonomia, dentre outros, muito presentes no vocabulário do cotidiano e das pesquisas em educação.

Embora não tenha escrito nenhuma obra propriamente pedagógica, Kant postula os fundamentos do homem como ser racional, distinto em suas bases como ser perfectível, instituinte; em outras palavras, concebe o homem como ser educável, em permanente aperfeiçoamento. Acerca dessa base humana racional Kant diz:

aprendi na *Crítica da razão pura* que a filosofia não é uma ciência das representações, conceitos e idéias, ou uma ciência de todas as ciências, ou ainda algo de semelhante, mas uma ciência do homem, do seu representar, pensar e agir; – deve apresentar o homem em todas as suas partes constitutivas, tal como é e deve ser, i.e., tanto segundo as suas determinações naturais como também segundo a sua condição de moralidade e liberdade.<sup>2</sup>

Assim, Kant atribui ao homem uma existência plenamente ativa no mundo, na qual o próprio homem é o criador de todas as suas representações e conceitos, e deve ser o único autor de suas próprias ações. Diante disso, a razão, por sua vez, é a *forma* pela qual o homem realiza a compreensão da realidade e de si mesmo. Por meio da razão, o homem estabelece significados para a cultura e a existência social, criando permanentemente modelos e formas inacabadas para a realidade que passam a fazer parte do imaginário de novos homens por meio da educação.

Como formação humana a educação consiste na face da cultura voltada para o desenvolvimento pleno do homem em conformidade com seus fins humanos. Esses fins referem-se ao *sentido* da existência do homem, segundo um ideal de reciprocidade entre seres racionais por meio de leis objetivas comuns a todos os humanos.

A formação não pode prescindir da razão, sobretudo, a *razão prática* que delimita a dimensão livre e moral do homem. Recorrer à razão é condição necessária para toda educação que tenha como escopo formar sujeitos que se concebam como seres humanos, preocupados com o esclarecimento de sua

---

<sup>2</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 85.

própria espécie, e que não se permitam ser meros instrumentos competentes, servindo de *meio* para o capital e para fins externos à sua própria humanidade.

A educação consiste em guiar o homem ao esclarecimento de si mesmo. Por isso, para Kant, “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação”<sup>3</sup>. O processo educativo significa, de um lado, *conduzir* o homem à sua destinação de ser moral e esclarecido, de outro, cabe-lhe apenas *despertar* no homem as disposições latentes e peculiares à sua própria condição de ser racional e livre.

De acordo com Kant<sup>4</sup>, o homem é constituído por duas dimensões fundamentais: a natural e a moral. A dimensão natural consiste nas forças motoras, nos sentidos e no entendimento, que expressam o homem em seu aspecto condicionado pela natureza, pelas forças que o movem independentemente de sua vontade. A outra dimensão do homem, que é a moral, distingue-se pela existência do princípio da liberdade no homem, representando seu caráter incondicionado em relação à natureza, na qual o homem é movido somente pela vontade livre. Emerge da totalidade dessas duas dimensões, natural e moral, o homem racional na sua capacidade intrínseca de construir e de pensar a si mesmo.

Ainda que o entendimento como faculdade de conhecer os objetos por meio dos conceitos seja fundamental à constituição humana, em verdade é por meio da moralidade como razão prática que o homem transpõe os limites da animalidade reconhecendo a humanidade em si e no outro. O fundamento moral do homem, segundo Kant<sup>5</sup>, consiste na relação de toda a ação humana com a lei moral, assim, a *moralidade* é a capacidade humana de legislar e atribuir a si mesmo um reino dos fins. Nesse sentido, o homem é aquilo que ele faz dele mesmo, e essa auto-edificação lhe é possível porque, como ser dotado de *vontade livre*, o homem não é mero projeto das causas naturais.

---

<sup>3</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 16.

<sup>4</sup> Cf. KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 86-87.

<sup>5</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 76.

Ao negar a perspectiva de uma natureza humana prontamente estabelecida, Kant<sup>6</sup> afirma a educação que concebe o homem como ente a ser construído e aperfeiçoado mediante suas próprias disposições humanas e, em cujas bases existenciais, não cabe a simples conformação a uma cultura modeladora, opressiva, ou que se aproxime da perspectiva da instrumentalidade. A negação de tal cultura só é possível pelo trabalho da razão, ao assumir o caminho da crítica e o projeto da autonomia, que invoca o homem responsável, capaz de conduzir-se pelo *dever*, pela lei moral como princípio necessário e universal. A concretização desse processo requer uma formação como desenvolvimento permanente da capacidade humana para o pensamento livre, para a criação de conceitos e, acima de tudo, para a ação ética, como capacidade de conduzir-se segundo a máxima moral kantiana: “Age como se a tua máxima devesse servir ao mesmo tempo de lei universal (de todos os seres racionais)”<sup>7</sup>.

O contexto investigado demonstra que a educação constitui-se, então, mediante as *duas formas kantianas de razão*, a teórica e a prática<sup>8</sup>, que, por fim, sintetizam um só homem capaz de *esclarecimento*. De um lado, com base na razão teórica, é preciso formar o sujeito nos domínios dos conceitos, do caráter especulativo, na capacidade de transcender o empírico, de modo que o homem possa compreender e elaborar sua realidade. Do outro lado, na face prática da razão, é importante formar o homem nos domínios da moral, da vontade livre, do desenvolvimento consciente de sua finalidade humana.

A vontade livre é aquilo que move a ação humana, é o fundamento auto-suficiente que, ao mesmo tempo, legisla e submete a si mesma aos critérios racionais da lei moral. Estabelecida *a priori*, a lei moral objetiva origina-se da razão pura, tornando-se, no homem autônomo, essência interior constitutiva da ação. Esse universo demonstra a vinculação absolutamente necessária entre razão, liberdade e lei moral, para chegar ao conceito de *autonomia*.

---

<sup>6</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Também, cf. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 11-19.

<sup>7</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 82.

<sup>8</sup> Cf. KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 87-89.

Para Kant<sup>9</sup>, a autonomia consiste na liberdade do homem e, ao mesmo tempo, na sua responsabilidade diante da lei moral. Diante disso, a autonomia é o fundamento de toda dignidade humana e a finalidade última da formação que vise conduzir o homem à *maioridade*, isto é, à capacidade de guiar-se pela própria razão e tornar-se *esclarecido*.

O homem não foi criado para ser guiado por seu instinto e inclinações primárias, mas para conduzir-se pela luz da razão. O projeto da razão é possível porque o homem é dotado de certos fundamentos básicos, físicos e morais, chamados por Kant<sup>10</sup> de *disposições naturais*, que o constituem como ser fecundo ao desenvolvimento. As disposições naturais não são inatas, latentes no homem, elas são plásticas e compõem o aparato inteligível e ativo do sujeito. Cada geração educa a outra, desenvolvendo nela as disposições naturais, na justa proporção para conduzir a humanidade ao seu destino racional.

Kant<sup>11</sup> demonstra a importância do esclarecimento progressivo construindo novos conceitos pelo uso da razão, formando sujeitos capazes de pensar segundo um estado melhor possível para o homem posteriormente. O filósofo concilia, portanto, *experiência* e *liberdade* na formação do homem “na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue”<sup>12</sup>.

Nesse contexto, ser educador e mestre significa certamente despertar nos educandos a capacidade de guiar-se pela razão associada à ação moral. Pressupõe a problematização, a reflexão dos interesses humanizantes, possíveis por meio de uma educação que seja *raciocinada*, pensada, isto é, capaz de transpor a dimensão pragmática da realidade e estabelecer um *nobre ideal* para a formação do homem o encaminhando a um estado mais elevado de humanidade.

Contudo, se de um lado a educação deve ser raciocinada, de outro, Kant a compreende livre. A educação é, sobretudo, a formação da moralidade no homem por meio de sua dimensão da liberdade. Como a essência livre do homem, como

---

<sup>9</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 75-79.

<sup>10</sup> Cf. KANT, Immanuel. *A religião dentro dos limites da simples razão*, p. 371-375.

<sup>11</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 18-21. Também, cf. CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da filosofia*, p.38-41.

<sup>12</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 20.

*noumenon*<sup>13</sup>, distinta de toda experiência não pode ser objeto de ciência, a educação, não está também inscrita nos parâmetros de uma ciência. Kant define-a como uma arte, pois a educação assim como a arte não pode prescindir da razão e da liberdade. A ação de educar é a arte de formar homens, não deve ser exercício de compulsão para o mestre nem para o discípulo; é atividade que implica a disciplina, a vontade, a exigência da liberdade, em outras palavras, é o compromisso com a experiência humana racional sem requerer uma finalização utilitária para a educação do homem.

Historicamente, a educação valeu-se em grande medida do pensamento kantiano. No entanto, também é possível dizer que a educação atual se desvia do pensamento de Kant, sobretudo, ao priorizar dois aspectos. O primeiro refere-se aos princípios da ação operacionalizadora, que, em certa medida, são incompatíveis com fundamentos importantes da razão teórica, como o pensamento e a capacidade de criar conceitos. O segundo relaciona-se à crescente conversão da existência humana ao útil, sob a tutela dos interesses econômicos. Tal universo revela o homem inscrito no plano da heteronomia, no qual o objeto dita para o sujeito as ações que ele deve realizar, consistindo na relação de submissão do homem à realidade instituída. Conformando-se a essa finalidade instrumental que o homem atribui a si mesmo, o sujeito heterônomo abdica voluntariamente de afirmar sua identidade racional, crítica de si mesma. Para Kant, é necessário que a educação traduza um projeto de existência que construa um mundo de significações, saberes e valores que possam ultrapassar os muros do individualismo, emancipando o ser humano na construção da realidade.

Por isso, pautado nos propósitos cosmopolitas, Kant<sup>14</sup> afirma que a arte de educar os homens deveria ser a grande prioridade da arte de governá-los. Diante da importância e complexidade de ambas ações, e especialmente, da arte de educar, Kant, em nenhum momento se deixa levar pelo ceticismo. Ao contrário,

---

<sup>13</sup> Cf. KANT, *Crítica da razão pura*, p. 156.

<sup>14</sup> Cf. KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 21-37. Também, cf. KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 39-55.

insiste que o homem ouse servir-se de sua própria razão como caminho para o seu esclarecimento, reconhecendo na busca da *maioridade* uma tarefa pública. Para o filósofo, é decisivo o lugar ocupado pela autonomia como o princípio que abarca a liberdade em consonância com a lei moral. A autonomia é o conceito que integra a razão – teórica e prática – o entendimento, a liberdade, e a lei moral, constituindo-se na mais alta aspiração possível ao homem e a sua formação.

Kant<sup>15</sup> delimita alguns nexos fundamentais do percurso da formação do sujeito, desde os *cuidados* e a *disciplina* que lhe são necessários, até o desenvolvimento da capacidade de guiar-se pelos imperativos da *lei moral*. Para isso, a educação da criança deve ser iniciada de acordo com *máximas*, pois, em seu desenvolvimento progressivo, o aprendiz constrói, com base em certo amadurecimento da razão, a capacidade de pautar-se não somente por motivos subjetivos e contingentes próprios das máximas, mas também pela capacidade de transcendê-las, por meio de princípios objetivos e universais da lei moral que se expressam no imperativo categórico. As máximas, assim como o imperativo, são a base *a priori* da formação do homem autônomo, não podem ser tomadas como regras, mas como princípios que partem da própria inteligência do homem.

Para Kant, o homem “precisa da formação escolástica, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como sujeito”.<sup>16</sup> O desenvolvimento da *habilidade* associada à formação da *disciplina* e a *prudência* são importantes para formar integralmente as bases da criança, o que significa aprimorar suas faculdades superiores, como o entendimento, a capacidade de julgar e a razão que lhe permitem realizar o conhecimento, assim como torná-la capaz de pensar e agir praticamente segundo suas próprias máximas, desenvolvendo em si mesmo o caráter moral.

Formar progressivamente a moralidade no homem consiste para Kant, em consolidar o caráter, “preparar para uma sábia moderação”,<sup>17</sup> de modo que o

---

<sup>15</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 75. Também, cf. KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 31.

<sup>16</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 35.

<sup>17</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 86.

sujeito possa exercer uma vontade racional no controle de suas inclinações animais, filtrando-lhes o potencial indispensável e tendendo aos conceitos próprios da razão.

## CAPÍTULO 1

### RAZÃO E FORMAÇÃO HUMANA

---

A natureza quis que o homem tire totalmente de si tudo o que ultrapassa o arranjo mecânico da sua existência animal, e que não participe de nenhuma outra felicidade ou perfeição excepto a que ele conseguiu para si mesmo através da própria razão.

Immanuel Kant

Desde a Grécia antiga, a razão busca um roteiro, ou um *métodos*, que possa afirmá-la como uma forma de saber superior<sup>18</sup>. Referindo-se ao nascimento e à crise da razão no mundo grego, Francis Wolff diz que a instituição do pensamento racional na Grécia não ocorreu como “uma nova ordem do saber – racional – substituindo a ordem antiga – mítica”<sup>19</sup>, pois, certamente “não foi a razão que veio substituir de maneira inteiramente uniforme o mito, mas racionalidades diversas e conflituais.”<sup>20</sup>

Se no pensamento clássico antigo a compreensão da realidade a princípio era imanente, sobretudo da *phýsis*<sup>21</sup>, o desencadeamento do saber racional como

---

<sup>18</sup> Cf. VAZ, Henrique C. de Lima. *Cultura e universidade*, p. 16.

<sup>19</sup> WOLFF, Francis. Nascimento da razão, origem da crise. In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*, p. 69.

<sup>20</sup> WOLFF, Francis. Nascimento da razão, origem da crise. In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*, p. 69.

<sup>21</sup> Como diz Ildeu Coêlho, a *phýsis* é a “força que faz nascer e crescer todas as coisas, essa realidade primeira e última, permanente, isto é, não segunda, dependente e passageira, a força que desvela a *arkhé* de todas as coisas. Não se limita, pois, aos corpos celestes e terrestres, mas inclui também a alma, o espírito, o pensamento, a linguagem (na gramática, na retórica, na lógica), os deuses, a natureza humana, a existência dos indivíduos e da *pólis*, numa palavra, a totalidade daquilo que é.” (COÊLHO, Ildeu M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José. (org.) *Filosofia, educação e cidadania*, p. 21.) O pensamento racional desde sua gênese busca o sentido de todas as coisas, assim como o sentido do humano. A esse propósito, o pensamento grego tem na busca da *arkhé* – como princípio orientador – um dos fundamentos constitutivos do caráter cultural daquela civilização. Vernant explica que, por volta da passagem do século VIII para o século VII, ao estabelecer o regime da *pólis* e o Estado como questão comum, a Grécia instaurou a gradativa desvinculação do pensamento mitológico com o pensamento político-filosófico; emergiu daí o pensamento racional que mudou as relações, repercutindo no próprio homem, em seu psiquismo e em sua cultura. Mas, “somente no século V a.C., quando, no auge do processo de laicização, as leis e a justiça, as virtudes e a **isonomia**, também ingressaram no âmbito do pensamento reflexivo condicionado pela apreciação dialógica, foi que se completou a ruptura com o mito que a busca do **arché** (princípio) da Natureza (**physis**) iniciara entre os pensadores milesianos.” (NUNES, Benedito. Introdução. In: PLATÃO. *A República*, p. 7.) O paradigma de humanismo grego é um

uma forma de pensamento em incessante construção e superação de si mesma expressa o sentido da extraordinária herança da cultura grega. No contexto do desenvolvimento da razão desde esse pensamento helênico, passando pelo mundo medieval e pelo Renascimento, delineia-se um saber racional que, entre rupturas e continuidade do processo histórico, emergiu na Modernidade, permeado pelo espírito científico da primazia à observação, à medida, à síntese e à classificação<sup>22</sup>.

No contexto moderno persistiram as pretensões de instaurar uma forma genuinamente racional de compreensão da realidade, desencadeando reações críticas, como as de Immanuel Kant, filósofo alemão do século XVIII que, pautado na reflexão das possibilidades do conhecimento e da razão humana, procurou primeiro, indagar e reconhecer os *limites* das possibilidades de conhecimento da razão<sup>23</sup>. O critério racional de admitir como verdade somente as “idéias claras e distintas” postuladas por Descartes<sup>24</sup>, e o ideário do Iluminismo como uma concepção antropocêntrica do mundo, que tem na razão humana o princípio capaz de orientar a civilização, constituem ícones históricos dos quais Kant parte, embora ao mesmo tempo questione as reais condições da razão em relação ao conhecimento e ao esclarecimento do homem.

Dedicado à compreensão da *forma* e dos *fins* do conhecimento, o filósofo questiona, no conjunto de sua obra, a concepção escolástica da busca sistemática da verdade, o dogmatismo<sup>25</sup> e o alcance dos sistemas da razão, como o

---

marco da gênese e do desenvolvimento da razão. Esse momento histórico áureo de valorização do humano na sua totalidade é expressão da cultura e da razão que têm como *fim* o universal o bem comum. A indagação acerca do que é o homem, a construção do *ethos* e a aspiração da perfeição física, moral, intelectual, artística, política, compunham o universo do homem grego. (Cf. VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*, p. 141-143. Cf. também VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia IV: Introdução à ética filosófica 1*, p. 127-162). Os grifos em geral que aparecem nas citações ao longo do texto são todos de seus respectivos autores, com exceção dos colchetes que foram inseridos pela autora do presente trabalho.

<sup>22</sup> Cf. VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia filosófica I*, p. 88-91.

<sup>23</sup> Cf. VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia filosófica I*, p. 96-99.

<sup>24</sup> Cf. DESCARTES, René. *Discurso do método*, p. 56-57.

<sup>25</sup> Segundo Kant, sua “crítica não é contraposta ao *procedimento dogmático* da razão no seu conhecimento puro como ciência (pois esta tem que ser sempre dogmática, isto é, provando rigorosamente a partir de princípios *a priori*), mas sim ao *dogmatismo*, isto é, à pretensão de progredir apenas com um conhecimento puro a partir de conceitos (o filosófico) segundo princípios há tempo usados pela razão, sem se indagar contudo de que modo e com que direito chegou a

racionalismo clássico que se estabelecia mediante a predominante atribuição de poder à capacidade especulativa da razão e o empirismo, que limitava o critério de verdade do conhecimento à constatação empírica, considerando essas concepções como passagens no percurso do saber, e não como ponto de chegada para as reais possibilidades do conhecimento.

Inserido em sua época e, ao mesmo tempo, transcendendo-a, o cidadão de Königsberg<sup>26</sup> não foi imune às influências do ideário burguês vigente no início da Era Moderna, mas lançou um olhar sobre sua realidade, buscando refletir sobre a possibilidade de o sujeito fazer-se humano e racional. Pressupondo desde o início de sua crítica o universo da moralidade, considera o homem sua sociabilidade e sua cultura como finalidades últimas da razão.

Segundo Kant, no prefácio à segunda edição da *Crítica da razão pura*,

a razão só discerne o que ela mesmo produz segundo seu projeto, que ela tem de ir à frente com princípios de seus juízos segundo leis constantes e obrigar a natureza a responder às suas perguntas, mas sem ter de deixar-se conduzir somente por ela como se estivesse presa a um laço; pois do contrário observações causais, feitas sem um plano previamente projetado, não se interconectariam numa lei necessária, coisa que a razão todavia procura e necessita. [...] A *Metafísica*, um conhecimento da razão inteiramente isolado e especulativo que através de simples conceitos (não como a matemática, aplicando os mesmos à intuição), se eleva completamente acima do ensinamento da experiência, na qual portanto a razão deve ser uma aluna de si mesma não teve até agora um destino tão favorável que lhe permitisse encetar o caminho seguro de uma ciência, não obstante ser mais antiga do que todas as demais e de que sobreviveria mesmo que as demais fossem tragadas pelo abismo de uma barbárie que a tudo exterminasse.<sup>27</sup>

Ora, quem vai à frente é o guia, e a razão, como guia, medeia o juízo, o entendimento e a ação humana. Os juízos são os instrumentos, ou meios pelos

---

eles. Dogmatismo é, portanto, o procedimento dogmático da razão pura *sem uma crítica precedente da sua própria capacidade.*" (KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 21).

<sup>26</sup> Königsberg é uma cidade da Prússia Oriental, província alemã onde Kant (1724-1804) nasceu, formou-se e morreu, aos oitenta anos. Descendente de família humilde, Kant foi preceptor de filhos de famílias ricas, experiência importante para seus futuros escritos sobre cultura e formação. Estudou e tornou-se professor catedrático na Universidade de Königsberg, na qual iniciou seus escritos de filosofia e também de sua obra crítica, conhecida sobretudo em três obras fundamentais: *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica da faculdade de julgar* (1790) (Cf. ROHDEN, Valério. Kant: Vida e obra. In: KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. XVIII - XIX. Cf. também VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia filosófica I*, p. 96-99).

<sup>27</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 13.

quais a razão interpreta a realidade pautada nas leis de causa e efeito presentes na natureza. A razão deve guiar-se pela natureza, porém, precisa exercer uma certa vontade sobre ela para compreendê-la. Nesse contexto, o conhecimento da razão passou a ser determinado de acordo com as condições do sujeito que conhece, e o fenômeno social pôde ser compreendido de diferentes perspectivas. As respostas às perguntas sobre a realidade passaram a ser articuladas segundo um método, realizando assim o princípio necessário e universal próprio do saber racional.

Conforme Kant, esse é o percurso trilhado pela ciência moderna que, como um dos olhos do conhecimento, contribui racionalmente com seu aparato lógico para os desdobramentos dos saberes humanos, ainda que delineada na esfera do conhecimento finito. O outro olho do conhecimento, imbuído na mesma investigação, mas desinteressado pelo *caminho seguro de uma ciência*, é a incessante busca do saber que não possui limites claros em relação ao conhecimento, procura os *fins* e permite conhecer as idéias transcendentais, constituindo a metafísica ou a filosofia.

Para Kant, em quaisquer perspectivas do conhecimento, a razão refere-se especialmente à *forma*, à dimensão da criação e da reflexão sobre a realidade. A razão é também expressão da cultura por meio da qual o homem cria o seu mundo e uma forma de compreensão de si mesmo e de tudo aquilo que o cerca. A razão tem o *interesse*<sup>28</sup> de julgar objetivamente a si mesma como uma autocrítica para buscar elucidação de sua própria capacidade de julgar e compreender o mundo. Em razão desse objetivo, Kant afirma:

Na medida em que deve haver razão nas ciências, algo tem que ser conhecido nelas a priori, e o conhecimento da razão pode ser referido de dois modos ao seu objeto: ou meramente para *determinar* este e seu conceito (que precisa ser dado alhures) ou também para *torná-lo*

---

<sup>28</sup> Em a *Crítica da razão prática*, Kant diz sobre *interesse*: “Pelo primado entre duas ou mais coisas vinculadas pela razão entendo a prerrogativa de uma de ser o primeiro fundamento determinante da vinculação com todas as demais. Num sentido mais estrito e prático, ele significa a prerrogativa do interesse de uma coisa, na medida em que o interesse das demais está subordinado a ela (que não pode ser preterida por nenhuma outra). A cada faculdade do ânimo pode atribuir-se um **interesse**, isto é, um princípio que contém a condição sob a qual, unicamente, o exercício da mesma é promovido. A razão como a faculdade dos princípios, determina o interesse de todas as faculdades do ânimo, mas determina a si própria o seu.” (KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 194).

*real*. O primeiro é o *conhecimento teórico*, o outro, *conhecimento prático* da razão.<sup>29</sup>

Para manter uma coerência com a obra kantiana, é preciso observar que, embora seja necessário fazer a distinção entre razão prática e razão teórica para compreendê-las conceitualmente, é necessário também ressaltar a inseparabilidade dessas formas de razão tanto no contexto da obra de Kant quanto na equação da formação cultural. A separabilidade entre razão teórica (ou especulativa) e razão prática ocorre somente no plano teórico, já que ambas sintetizam o postulado da razão crítica em seu sentido mais amplo. Tais considerações são necessárias para compreender que

a razão humana no campo moral, mesmo no caso do mais vulgar entendimento, pode ser facilmente levada a um alto grau de justeza e desenvolvimento, enquanto que, pelo contrário, no uso teórico, mas puro, ela é exclusivamente dialética; por outro lado, eu exijo, para que a Crítica de uma razão pura prática possa ser acabada, que se possa demonstrar simultaneamente a sua unidade com a razão especulativa num princípio comum; pois no fim de contas trata-se sempre de uma só e mesma razão, que só na aplicação se deve diferenciar.<sup>30</sup>

A distinção entre razão prática e teórica bem como a primazia de uma sobre a outra constituem um problema debatido desde a Antiguidade. Como explica Vaz<sup>31</sup>, a razão platônica legou à posteridade a razão teórica, e a razão aristotélica certamente levou à questão da razão prática. As duas concepções, pelas determinações da Modernidade e do pensamento de Kant, reintegram um fundamento histórico em que a razão é “atividade única de conhecimento embora exercendo-se segundo dois *usos* distintos, o *teórico* e o *prático*”<sup>32</sup>.

Assim, o pensamento kantiano demonstra uma compreensão do saber e da razão com base em dois planos epistemológicos. O primeiro é o “plano de uma ciência de observação”<sup>33</sup> que, por meio das faculdades humanas racionais, constitui o campo da experiência sensível, que busca respostas no homem como

<sup>29</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 12.

<sup>30</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 18.

<sup>31</sup> Cf. VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia IV*, p. 316-317.

<sup>32</sup> VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia IV*, p. 320.

<sup>33</sup> VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia filosófica I*, p. 97.

um ser da natureza e como objeto de investigação. O outro plano epistemológico é o da moral, da ética, compondo o que Kant chama de *metafísica dos costumes*, que lida com campo do incondicionado, do supra-sensível, buscando a “possibilidade de determinação da essência do homem”<sup>34</sup> e sua ação<sup>35</sup>. Tal distinção “é movida por dois *interesses* fundamentais: o interesse *especulativo* voltado para o *conhecer* e o interesse *prático* tendo como alvo o *agir*.”<sup>36</sup>

Respeitando as particularidades da distinção kantiana dirigida à razão, a educação como formação humana pode ser compreendida com base nesses dois interesses da razão: o interesse especulativo, fundado na possibilidade do conhecimento, da ascensão do homem no conhecimento de si mesmo, do outro, e da realidade, extrapolando as necessidades pragmáticas. O interesse prático representa a possibilidade de o homem exercer sua liberdade, atribuindo a si mesmo fins humanos ou humanizantes como ser moral. Pode-se dizer que esses interesses configuram a estrutura básica que fundamenta a concepção kantiana de educação e sua compreensão de educação física e prática. Indispensáveis ao sentido do Esclarecimento na obra de Kant, os interesses *especulativo e prático* compõem o próprio princípio da identidade e da humanidade do sujeito. Assinala o filósofo:

A razão quer incessantemente ir para o supra-sensível, [saber] como ele *poderá* ser para além da natureza sensível: embora faculdade teórica, não parece ser, no entanto, destinada a esta sensibilidade; mas a vontade livre consiste sem dúvida, numa identidade quanto às coisas exteriores; estas não devem ser para o homem móveis do agir; portanto, menos ainda pertence ela à natureza. Mas onde [situá-la] então? O homem deve ser determinado para dois mundos de todo diversos, em primeiro lugar, para o reino dos sentidos e o entendimento, por conseguinte, para este mundo terrestre; em seguida, porém, também ainda para um outro mundo, que não conhecemos, para o reino da moralidade.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia filosófica I*, p. 97.

<sup>35</sup> No contexto da obra kantiana, a palavra *ação* é muito presente, e seu conceito pode ser apreendido sob aspectos diversos. Contudo, importa observar que em geral Kant não se refere à ação simplesmente como um *ato de fazer algo*. A ação requer autonomia, portanto, é capacidade humana de pensar, deliberar e atuar ao mesmo tempo; como sintetiza Caygill, “em conformidade com a elisão recebida de *poiesis* e *praxis*, a ação para Kant é fundamental tanto para a razão teórica quanto para a razão prática.” (CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*, p. 6).

<sup>36</sup> VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia IV*, p. 331.

<sup>37</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 86. Os colchetes, nessa citação, são do próprio Kant.

A razão (*Gemüt*)<sup>38</sup>, como capacidade de conhecer em geral, pode ser definida como uma faculdade legisladora que abarca as regras do conhecer, pois o homem não traz em si mesmo conhecimentos completos inatos e, para construí-los, conta com categorias cognitivas que lhe permitem o trabalho de síntese do entendimento (*Verstand*).<sup>39</sup>

A capacidade de elaborar conhecimentos pela estrutura cognitiva humana é faculdade ativa no homem. Por intermédio dessa faculdade o homem constrói os conceitos dos objetos por meio de categorias lógicas, com base nas quais elabora suas representações e conhecimentos. Essas faculdades e categorias exprimem os *modos do conhecer*. Se o sujeito é afetado por objetos em sua capacidade receptiva da *intuição sensível*, que é espaço-temporal e apreende o objeto na sua imediaticidade, constitui-se então o primeiro passo da representação de um fenômeno. “A capacidade de obter representações mediante o modo como somos afetados por objetos denomina-se *sensibilidade*”<sup>40</sup>, declara Kant. O passo seguinte é a construção da representação que faz a mediação entre o múltiplo da intuição sensível e o entendimento, processo chamado por Kant de *imaginação*:

Capacidade da imaginação é a faculdade de representar um objeto também sem a sua presença na intuição. Ora, visto que toda a nossa intuição é sensível, devido à condição subjetiva unicamente sob a qual pode uma intuição correspondente aos conceitos do

<sup>38</sup> A razão, na obra de Kant, possui duas taxonomias ou classificações científicas – *Gemüt* e *Vernunft* – ambas estão ligadas à faculdade de julgar. *Gemüt* refere-se à razão no aspecto *lato sensu*, como poder humano de conhecer em geral. *Vernunft* é a razão *stricto sensu*, “faculdade de raciocínio silogístico, por meio do qual se deduz uma conclusão” (CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*, p. 271). *Vernunft* é a faculdade produtora das idéias transcendentais: alma, mundo, Deus. Estas idéias, embora hipotéticas, são condições de possibilidade de pensar tais objetos que não são dados na intuição sensível.

<sup>39</sup> A forma como um ser humano constrói seu *entendimento* passa pelas diversas representações que precisam ser sintetizadas em uma unidade inteligível. De acordo com Rohden, “tal síntese pode ser estudada desde o ponto de vista da atividade do sujeito [...]. O trânsito da diversidade à unidade realizar-se-ia de três modos: mediante síntese da apreensão na intuição ou consciência da simultaneidade e não sucessividade de vários elementos; mediante síntese de reprodução na imaginação, que possibilita nova apresentação das representações; e, finalmente mediante síntese de reconhecimento do conceito, que permite o reconhecimento da persistência dos mesmos elementos. Todos esses modos teriam suas raízes numa condição fundamental, chamada por Kant ‘apercepção transcendental ou pura’, que se distingue da ‘apercepção empírica’. Esta é própria de um sujeito que possui um sentido interno do fluxo das aparências. Já a apercepção transcendental seria a pura consciência original e inalterável, não uma realidade, propriamente, mas aquilo que torna possível a realidade enquanto realidade *para um sujeito*.” (ROHDEN, Valério. Kant: Vida e obra. In: KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. XI).

<sup>40</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 39.

entendimento, a capacidade da imaginação pertence à sensibilidade.<sup>41</sup>

Como unidade mais elevada até esse ponto, o *entendimento* é a faculdade de conhecer os objetos por meio dos conceitos e consiste no processo de elaborar a representação do objeto em uma unidade lógica.<sup>42</sup> Segundo Kant,

se queremos denominar a *receptividade* de nossa mente a receber representações, na medida em que é afetada de algum modo, de *sensibilidade*, a faculdade de produzir ela mesma representações, ou a *espontaneidade* do conhecimento é, contrariamente, o entendimento. A nossa natureza é tal que a intuição não pode ser senão *sensível*, isto é, contém somente o modo como somos afetados por objetos. Contrariamente a faculdade de *pensar* o objeto da intuição sensível é o entendimento. Nenhuma dessas propriedades deve ser preferida à outra. Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas. Portanto, tanto é necessário tornar os conceitos sensíveis (isto é, acrescentar-lhes o objeto na intuição) quanto tornar as suas intuições compreensíveis (isto é, pô-las sob conceitos).<sup>43</sup>

Contudo, em razão de sua própria *causalidade natural*<sup>44</sup>, o entendimento limita-se à esfera das categorias pelas quais os objetos da experiência são ordenados e estruturados para tornarem-se inteligíveis a ele próprio, estando em alguma medida, ligado ao mundo das causas ocasionais e empíricas. As fronteiras do entendimento estendem-se até onde os móveis de seus conceitos e as sínteses do pensamento lhe permitem. O entendimento conduz-se pelas determinações naturais, porém desempenhando o papel de uma faculdade lógica que é, ao mesmo tempo,

uma faculdade inteiramente activa do homem; todas as suas representações e conceitos são apenas criações *suas*, o homem pensa originalmente com o seu entendimento e cria assim, para si, o *seu* mundo. [...] as coisas a que se reportam as representações e os conceitos não podem ser o que o nosso entendimento representa; pois este apenas pode criar representações e os *seus* objetos, mas não coisas reais, i.e., coisas que é impossível ao entendimento

<sup>41</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 89.

<sup>42</sup> Cf. ROHDEN, Valério. Kant: Vida e obra. In: KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. XI-XII.

<sup>43</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 55-56.

<sup>44</sup> O entendimento no homem situa-se nos limites do que é condicionado para sua existência sensível, por isso, Kant o compara ao instinto nos animais, embora considere que o instinto atue mais rigidamente nos animais que o entendimento no homem. “O entendimento depende tão pouco do homem como o corpo” (KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 88-90).

conhecer por meio destas representações e conceitos, como elas poderão em si ser; as coisas que os nossos sentidos e o nosso entendimento representam são antes em si apenas fenómenos [...]. O entendimento é assim o criador dos seus objectos e do mundo que neles consiste; mas de tal sorte que coisas reais são as causas ocasionais da sua acção e, portanto, das representações.<sup>45</sup>

Acima do entendimento, a *razão* (*Vernunft*), é a faculdade que compõe e completa a capacidade humana de conhecer. A razão desenvolve o raciocínio de maneira silogística como esclarece Deleuze, “dado um conceito do entendimento, a razão procura um meio-termo, isto é, outro conceito que, tomado em toda a sua extensão, condicione a atribuição do primeiro conceito a um objeto” e, a partir daí, “deve formar *idéias* que superam a possibilidade da experiência”<sup>46</sup>, por isso, a razão é a faculdade das idéias transcendentais e do pensamento. A razão nesse plano, como uma “apercepção transcendental, núcleo de todas as sínteses do entendimento, não tem carácter subjetivo; pelo contrário, é totalmente objetiva no sentido que representa a condição de toda possível objetividade”<sup>47</sup>, demonstrando igualmente que a razão é da esfera do incondicionado e não está circunscrita a limites determináveis. Para Kant,

a razão como faculdade teórica, não pode, pois, ter aqui quaisquer objetos, os seus efeitos podem unicamente ser idéias, i.e., representações da razão a que não correspondem objetos alguns, porque não são coisas reais, mas talvez apenas jogos do entendimento que são as causas ocasionais da sua acção. Portanto, a razão, enquanto faculdade teórica especulativa, não pode utilizar-se aqui neste mundo sensível (e deve, conseqüentemente, porque nele todavia se encontra como tal, ser destinada a um outro mundo), mas somente como faculdade prática, em vista da vontade livre.<sup>48</sup>

Assim, a capacidade humana de conhecer é intrínseca à razão especulativa ou teórica desde o conhecimento de realidades empíricas, ou a *posteriori*, até o desenvolvimento de sua capacidade de orientar-se pelo pensamento para buscar conhecimentos *a priori*. Embora “todo nosso conhecimento comece *com* a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente *da* experiência.”<sup>49</sup> O

<sup>45</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 87-88.

<sup>46</sup> DELEUZE, G. *A filosofia crítica de Kant*, p. 26.

<sup>47</sup> ROHDEN, Valério. Kant: Vida e obra. In: KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. XI.

<sup>48</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 88-89.

<sup>49</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 25.

conhecimento *a priori* ou puro origina-se da razão pura, e constitui, para Kant, as condições de possibilidade do conhecimento:

No que se segue, portanto, por conhecimentos *a priori* entenderemos não os que ocorrem de modo independente desta ou daquela experiência, mas *absolutamente* independente de toda a experiência. A eles são contrapostos ou aqueles que são possíveis apenas a posteriori, isto é, por experiência. Dos conhecimentos *a priori* denominam-se *puros* aqueles aos quais nada de empírico está mesclado. Assim, por exemplo, a proposição: cada mudança tem sua causa, é uma proposição *a priori*, só que não pura, pois mudança é um conceito que só pode ser tirado da experiência.<sup>50</sup>

Nesse sentido, o conhecimento *a priori* tem como condição o princípio *necessário e universal* que a experiência não pode oferecer, pois as representações e a imaginação humana transcendem a empiria – não derivam da experiência, embora possam aplicar-se a ela. Este conhecimento torna possível conceber objetos que não encontram correspondência imediata no mundo sensível como, por exemplo, as idéias de liberdade, Deus e imortalidade. O conhecimento *a priori* permite compreender que, antes de recorrer à experiência, já existe *no conceito* todas as condições para estabelecer um juízo, rompendo assim com o universo finito do conhecimento *a posteriori*. Segundo Kant, a razão ordena o processo do ato de conhecer orientando a construção racional da mente, e não a experiência, ou seja, o *a priori* é condição para o *a posteriori*.<sup>51</sup>

Se, a “razão, como faculdade dos princípios, determina o interesse de todas as faculdade do ânimo, mas determina a si própria o seu”<sup>52</sup>, de um lado, “o interesse de seu uso especulativo consiste no **conhecimento** do objeto até os princípios supremos *a priori*”<sup>53</sup>, e de outro, como afirma Kant<sup>54</sup>, tão importante quanto o uso teórico da razão é a razão no seu uso prático que funda a dimensão da moralidade. Afirma Kant: “O puro uso prático da razão consiste na prescrição das leis morais. Mas todas elas conduzem à idéia do sumo bem, que é possível no

<sup>50</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 26.

<sup>51</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 25-29.

<sup>52</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 194.

<sup>53</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 194.

<sup>54</sup> Cf. KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 46.

mundo, a saber, a moralidade, na medida em que apenas é possível pela liberdade.”<sup>55</sup> Cabe esclarecer que *prático*, para Kant, não significa algo que está diretamente ligado à ação em contraposição ao que é teórico. O fundamento da razão prática é o princípio da liberdade inerente ao homem, fundamento de tudo que se refere à moralidade em sua obra.

Kant afirma que Mendelssohn errou ao conceder ao pensamento especulativo “um tão grande poder de por si conseguir tudo só através da demonstração”<sup>56</sup>, pois cabe ao homem *pensar* e *agir* de modo a ser ele mesmo o móbil do interesse pela autonomia. O sentido da formação humana precisa voltar-se para o projeto da razão prática, para que o homem possa buscar seus *fins*, ou *télos*, finalidade última de sua existência, e que o leva a ser, acima de todas as coisas, humano. A razão prática é o princípio que estabelece a ligação entre a ação humana e a *lei moral* como expressão do reino dos fins. Segundo Kant,

o conceito segundo o qual todo o ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas acções, leva a um outro conceito muito fecundo que lhe anda aderente e que é o de um *Reino dos Fins*. Por esta palavra *reino* entendo eu a ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns. [...] Seres racionais estão pois todos submetidos a esta *lei* que manda que cada um deles *jámais* se trate a si mesmo ou aos outros *simplesmente como meios*, mas sempre *simultaneamente como fins em si*. Daqui resulta porém uma ligação sistemática de seres racionais por meio de leis objetivas comuns, i. é um reino que, exactamente porque estas leis têm em vista a relação destes seres uns com os outros como fins e meios, se pode chamar um reino dos fins (que na verdade é apenas um ideal). Mas um ser racional pertence ao reino dos fins como seu *membro* quando é nele em verdade legislador universal, estando porém também submetido a estas leis.<sup>57</sup>

Como toda a questão da razão humana desenvolve-se segundo fins, depara-se nesse universo com a necessidade de buscar um *fim último*, determinante até mesmo da própria razão e capaz de ordená-la e transcendê-la.

<sup>55</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 46.

<sup>56</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 47.

<sup>57</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 75-76.

Qual poderá ser o fim supremo desse sistema da razão? Deleuze referindo-se a Kant, responde que é o

homem, mas o homem como *númeno*<sup>58</sup> e existência supra-sensível, o homem como ser moral. “A propósito do homem considerado como ser moral, já se não pode perguntar porque ele existe; a sua existência contém em si o fim supremo...” O fim supremo é a organização dos seres racionais sob a lei moral, ou a liberdade como razão de existência contida em si no ser racional.<sup>59</sup>

A capacidade de fundar e, ao mesmo tempo, de obrigar-se à lei universal<sup>60</sup>, pode-se chamar de moralidade. Por ser essencialmente prescritiva, a moralidade pode ser compreendida como uma lei, mas nunca como um conjunto de regras estabelecidas. A moralidade orienta a conduta e atribui razões para a ação humana. Considerado como agente livre, não mecanicamente conduzido por seu instinto e paixões, o homem carece, portanto, de decidir sobre o modo de sua atuação; a lei moral fundamenta o princípio para um tal modo de decidir.

Nesse sentido, assim como a *lei moral* não é possível de ser compreendida com base em nexos do mundo sensível, a *liberdade* não é simples racionalização quimérica da mente humana. Compreende-se que ambas são objetivamente fundadas na própria razão que se expressa concretamente nas relações humanas.

---

<sup>58</sup> Ao referir-se ao homem como *númeno*, Deleuze faz referência ao conceito de homem como ser inteligível e não ao homem empírico. Em *Crítica da razão pura*, Kant faz uma distinção entre *phaenomena*, entes dos sentidos, ou fenômenos empiricamente possíveis ao entendimento, e *noumena*, aquilo que não é pensado como objeto dos sentidos, possível apenas por um entendimento puro, por isso chamado por Kant de *entes do pensamento* (Cf. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 149-158). Segundo Kant, “o conceito de um *noumenon*, isto é, de uma coisa que não deve absolutamente ser pensada como objeto dos sentidos, mas como coisa em si mesma (unicamente por um entendimento puro), não é de modo algum contraditório, pois não se pode afirmar que a sensibilidade seja o único modo possível de intuição” (KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 156). *Númeno* ou *noumenon* é um conceito muito presente na obra kantiana, e de acordo com Caygill, “Kant refere-se à distinção entre fenômenos e *noumena* como uma das mais antigas e nobres realizações da filosofia antiga” e estabeleceu uma distinção entre a *aparência*, fenômenos ligados ao mundo sensível, e o *real*, o mundo inteligível das idéias, para Platão. Trata-se de uma distinção que Kant retoma, embora de modo diferente. “A característica mais saliente dos *noumena* é que não são objetos de intuição mas problemas ‘inevitavelmente vinculados à limitação da nossa sensibilidade’ [...]” (CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 240).

<sup>59</sup> DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*, p. 77.

<sup>60</sup> Segundo Rohden, na “formulação do princípio moral kantiano, a locução adverbial ‘ao mesmo tempo’ tem uma importância fundamental. Nós devemos escolher máximas que possam valer *ao mesmo tempo* como leis universais, o que significa que sejam capazes de autonomia [...]” (ROHDEM, Valério. Introdução à edição brasileira da *Crítica da razão prática*. In: KANT Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. XXIV).

O *factum* prático<sup>61</sup> da liberdade humana e da moralidade (lei moral) expressa-se na própria cultura, que significa um “conjunto de esquemas interpretativos e explicativos do mundo, [...] estruturados sob a forma de costumes, hábitos, mitos, crenças, instituições, língua, letras, artes, filosofia, ciências e técnica”<sup>62</sup>, que compõem a unidade do universo humano. Nesse universo, a razão é o próprio *factum*, ou princípio pelo qual o homem pensa e se interroga sobre a *forma* pela qual essa realidade e cultura são construídas por ele mesmo. Desse modo, buscar fins que sejam propriamente humanos, significa construir um sentido para a existência do homem que abranja todo seu universo cultural, em especial, quanto à sua autonomia, sociabilidade e esclarecimento.

Em Kant, a razão como faculdade lógica serve-se do entendimento e do seu emprego adequado. Ao reunir os instrumentos necessários a esse entendimento para o alcance de sua finalidade, a razão apresenta-se como faculdade teórica existente apenas no campo das idéias. Essa mesma razão aproxima-se do mundo sensível como faculdade prática, somente mediante a liberdade presente no homem, pois,

se o homem tivesse só entendimento, sem razão e sem vontade livre ou sem moralidade, em nada se distinguiria dos animais, e talvez se encontrasse apenas no topo da sua escala, ao passo que agora, pelo contrário, na posse da moralidade, como ser livre, é absoluta e essencialmente diferente dos animais inclusive do mais inteligente (cujo instinto actua muitas vezes de modo mais nítido e firme do que o entendimento dos homens).<sup>63</sup>

Se o entendimento como instrumento lógico tem uma causalidade natural, é então um meio do qual o sujeito é dotado para atingir quaisquer fins. A liberdade, por sua vez, tem como causa a *vontade* do sujeito, por isso não é um meio, mas o sujeito mesmo em ação, como esclarece Kant:

---

<sup>61</sup> O conceito de *factum* da razão está presente na obra de Kant *Crítica da razão prática*, como uma “consciência imediata da lei fundamental da razão pura, a qual ‘se nos impõe’ como um ‘*factum* da razão’ sem pressuposição, e que ‘se proclama como originariamente legislativa’. A lei moral ou ‘*factum* da razão pura’ é apodicticamente certa, não através de quaisquer fundamentos verificáveis, mas porque disso estamos ‘conscientes *a priori*’” (CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 142). A lei moral não só atribui sentido ao que é *prático* para Kant, como representa, para a inteligência do sujeito, princípios objetivos *a priori*.

<sup>62</sup> COELHO, Ildeu M. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: *EPECO*, 6., p. 1.

<sup>63</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 87.

O conceito de causalidade enquanto **necessidade natural**, à diferença da causalidade enquanto **liberdade**, concerne somente à existência das coisas na medida em que ela é **determinável no tempo**, por conseguinte, das coisas como fenômenos em oposição à causalidade delas como coisas em si mesmas. [...] [Segundo uma causa natural] a cada momento estou sempre sob a necessidade de ser determinado a agir mediante aquilo **que não está em meu poder**, e a – *a parte priori* – série infinita dos eventos, que eu sempre só prosseguiria segundo uma ordem já predeterminada e não iniciaria espontaneamente em parte alguma, seria uma cadeia natural constante, portanto minha causalidade jamais seria liberdade.<sup>64</sup>

Nesse contexto, embora o conceito de razão possa teoricamente abarcar os conceitos de liberdade e vontade livre, é preciso compreender que, como causalidade, a liberdade funda a possibilidade da razão.<sup>65</sup> Também, embora teoricamente esses fundamentos se aproximem muito ao constituírem o homem, para Kant, eles não sintetizam um conceito único:

*A vontade é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e liberdade seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, independente de causas estranhas que a determinem (...).*<sup>66</sup>

A *vontade livre* é o princípio fundamental inerente ao homem que lhe permite pelo uso da vontade, tornar-se moral, e conduzir racionalmente a vontade para os fins humanos. Para Kant, assim como o entendimento termina onde cessam os conceitos, a vontade livre termina somente onde cessa a humanidade.

O filósofo assinala:

Embora o entendimento seja uma faculdade plenamente activa e, nesta medida, autónoma [autônoma], precisa, contudo, para a sua ação das coisas exteriores e está a elas simultaneamente confinado; em contrapartida, a vontade livre é de todo independente e deve ser determinada unicamente pela lei interior, i.e., o homem apenas por si mesmo, enquanto se elevou à sua dignidade originária e à sua independência de tudo o que não é a lei.<sup>67</sup>

<sup>64</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 153-154.

<sup>65</sup> Segundo Rohden, para Kant “a liberdade universal e racional torna-se a condição permanente, sob a qual o homem pela primeira vez se conhece a si mesmo. Isto significa que a liberdade não é derivada da razão, mas antes a razão derivada da liberdade. Somente assim a razão pode tornar-se prática através da liberdade, e o homem – submetido às leis da razão – reconhecer-se como livre em seu ser e sua ação” (ROHDEN, Valério. *Interesse da razão e liberdade*, p. 49-50).

<sup>66</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 93.

<sup>67</sup> Cf. KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 89.

A dimensão da vontade é independente das determinações da natureza, e diferente da simples capacidade de escolha ou arbítrio, pois é capacidade humana de autodeterminação em consonância com a lei moral. Paradoxalmente, a vontade é a fonte humana que obriga ou institui o *dever*<sup>68</sup> como quesito da ação livre, não obstante esteja “sistematicamente associada a liberdade, autonomia e espontaneidade.”<sup>69</sup>

A liberdade<sup>70</sup> como uma espontaneidade da própria razão é o princípio da não-determinação prévia da ação e pensamento do homem, ao mesmo tempo que é o princípio que se identifica com a lei moral como *possibilidade universal de liberdade*. “Na medida em que interpretamos a própria lei da razão como universalidade da liberdade, a determinação da razão prática torna-se uma questão de esclarecimento da relação entre liberdade e universalidade”<sup>71</sup>, afirma Rohden.

Conseqüentemente, o conceito de liberdade abarca o de vontade livre, e só pode ser concebido mediante a sua relação com o conceito de *lei moral*, cujo sentido constitui “o bem excelente que chamamos moral, o qual se encontra já

---

<sup>68</sup> Caygill, referindo-se à Kant, diz “que o dever é peculiar aos seres humanos mas sem conceder que é antropologicamente determinado. [...] Essa forma de sujeição é necessária porque os seres humanos possuem não só uma ‘vontade pura’ mas também ‘carências e motivos sensíveis’ que conflitam com ela. A tensão entre vontade pura e motivos sensíveis que impregna o querer humano requer que a relação da vontade humana com a lei seja uma relação de ‘dependência sob o nome de obrigação’, o que, subentende uma restrição à ação. A essa restrição ‘chama-se dever’, e ela opõe os fundamentos objetivos puros aos fundamentos subjetivos da motivação numa vontade que, embora ‘patologicamente afetada’, não é patologicamente determinada. Kant faz uma importante distinção entre duas funções do dever: na primeira, o dever ‘requer da ação, *objetivamente*, a concordância com a lei’, enquanto na segunda, [o dever] ‘reclama *subjetivamente* da máxima da ação o respeito para com a lei como o único modo de determinação da vontade pela lei” (CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 97).

<sup>69</sup> CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 318. Referindo-se à vontade, Kant diz, em *Crítica da razão prática*, que a “lei da causalidade a partir da liberdade, isto é, qualquer proposição fundamental prática pura, constitui aqui inevitavelmente o começo e determina os objetos aos quais esta proposição unicamente pode ser referida. (KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 27).

<sup>70</sup> O conceito de liberdade na obra de Kant é amplo e tem sentidos diversos que podem ser relacionados entre si. De acordo com Rohden, “no conceito de liberdade como espontaneidade, tem que distinguir-se entre liberdade transcendental e liberdade prática. No conceito de liberdade prática, tem que distinguir-se entre liberdade moral e liberdade política, entre liberdade negativa e liberdade positiva.” (ROHDEN, Valério., *Interesse da razão e liberdade*, p. 24). No entanto, na presente pesquisa, o aprofundamento de tal classificação não faz parte do objeto de estudo. Importa mais a compreensão da vinculação absolutamente necessária que existe entre liberdade, razão e lei moral, para atingir o conceito de autonomia.

<sup>71</sup> ROHDEN Valério. *Interesse da razão e liberdade*, p. 24.

presente na própria pessoa que age segundo esta lei.”<sup>72</sup> Assim, ao mesmo tempo que a lei moral é a finalidade prática da razão atribuída aos seres racionais, essa mesma lei só pode ter como causa ou dela derivar a *vontade legisladora racional* intrínseca ao próprio homem. Como assevera Kant,

tal é a lei moral, que nos arranca tão completamente à natureza e sobre ela nos eleva que, como seres morais, não precisamos das coisas naturais para causas e móveis da acção da vontade nem a podemos olhar como móveis do nosso querer; pelo contrário, para o seu lugar entra apenas a pessoa moral da humanidade. Aquela lei garante-nos, pois, uma propriedade simplesmente peculiar ao homem e que o distingue de todos os restantes elementos da natureza, a moralidade, pela qual somos seres independentes e livres, e ela própria se funda, por turno, nesta liberdade. – Tal moralidade, e não o entendimento, é que primeiro faz do homem um homem.<sup>73</sup>

Assim, o fato de o ser humano agir racionalmente orientado pela lei moral não impede a condição de liberdade da ação, pois a vontade livre funda a lei e tem um interesse exclusivo por ela. A lei moral é o fundamento determinante de todas as ações com princípios autonomamente fundados. Sendo objetiva, e estabelecida pela razão prática como lei universal e necessária, seus fins são válidos para todos os seres racionais.

O interesse da razão pela lei moral ocorre com a finalidade de reduzir essa lei à liberdade, a qual possui a primazia sobre a lei<sup>74</sup>, ou seja, é necessário que a razão faça convergir a vontade e a lei moral, haja vista ser a liberdade que primeiramente funda e atribui o caráter de necessidade e universalidade à lei moral. “A lei moral é o único fundamento determinante da vontade pura”<sup>75</sup>, assim, a vontade deve guiar-se pela lei moral em razão dela mesma e não de qualquer outro motivo específico ou particular, e o que torna os princípios da lei moral objetivamente obrigatórios é a própria razão que não carece de Deus ou de qualquer outra causa para realizar essa prescrição.

Assim, a lei moral instaura, a princípio, a renúncia aos desejos particulares dos sujeitos, privilegiando o que é de interesse da humanidade e da construção da

---

<sup>72</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 16.

<sup>73</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 89.

<sup>74</sup> Cf. ROHDEN Valério. *Interesse da razão e liberdade*, p. 80.

<sup>75</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 178.

cultura; com isso a vontade livre funda também o interesse racional que converge toda ação humana para aquela lei. A ação humana genuinamente moral é movida pela vontade do homem como fundamento auto-suficiente que legisla e impõe a si mesmo os critérios racionais da lei moral. Para Kant, a legítima humanização do homem consiste em tal fundamento. Segundo Valério Rohden,

de fato, esta conexão [entre a lei e a liberdade] situa-se no âmbito de uma fundamentação da consciência moral. Kant pensa que, se não podemos saber *como* a lei torna-se motivo moral, podemos pelo menos saber *o que* ela como motivo produz no ânimo. Pela ruptura com as inclinações, a lei provoca um sentimento negativo de desprazer, porque a razão prática causa dano ao amor-próprio, na medida em que o limita à condição da concordância com a lei (caso em que o amor-próprio passa a ser chamado amor-próprio racional); ou a razão prática simplesmente humilha quando ele se eleva a princípio prático em confronto com a determinação universal da lei. Todavia, visto que a lei moral é uma determinação da vontade sobre a base de uma representação da razão, produz também em nós um sentimento positivo, de origem intelectual e conhecido praticamente de modo “a priori”. Sob este aspecto, a lei moral se torna um objeto de respeito, *na medida em que é a forma de uma causalidade intelectual, isto é, da liberdade*. Como consciência da lei moral e pelo afastamento dos obstáculos das inclinações, o respeito torna-se aquilo que privilegia positivamente a causalidade.<sup>76</sup>

Como expressão da razão e da universalidade das leis práticas, a lei moral objetiva deveria ser o fundamento das *máximas*<sup>77</sup> e da consciência moral para todo ser humano. No entanto, como as máximas humanas, por serem leis subjetivas, não atendem imediatamente às condições necessárias para serem leis universais – e somente com base na esfera da universalidade e do homem como espécie é possível pensar a existência humana e a cultura – a lei moral é prescrita ou ordenada por meio do *imperativo*, a forma de expressão da lei.

<sup>76</sup> ROHDEN Valério. *Interesse da razão e liberdade*, p. 80-81.

<sup>77</sup> Kant faz uma distinção entre princípio objetivo e subjetivo da vontade, nesse sentido, a *máxima* “é o princípio subjetivo da ação e tem de se distinguir do *princípio objetivo*, quer dizer da Lei prática. Aquela contém a regra prática que determina a razão em conformidade com as condições do sujeito (muitas vezes em conformidade com a sua ignorância ou as suas inclinações), e é portanto o princípio segundo o qual o sujeito age; a lei [moral], porém, é o princípio objetivo, válido para todo o ser racional, princípio segundo o qual ele *deve agir*, quer dizer um imperativo.” KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 58.

O imperativo pode ter a especificidade de ser *categórico*, e isso dependerá da forma como a vontade é dirigida para realização da ação<sup>78</sup>. Para que o imperativo possa ser categórico, a ação deve ser objetivamente necessária sem qualquer propósito, ou seja, quando o imperativo determinado pela razão apresenta uma ação “objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade”<sup>79</sup>, Kant a denomina *imperativo categórico*.

A lei como imperativo categórico é o *princípio segundo o qual o sujeito deve atuar*, portanto, não se refere a uma ação obrigatória qualquer, que em si mesma pode não ter nenhum valor moral, mas a uma ação que tenha como motivo o respeito, ou ainda, o *dever* em relação à lei. Essa “necessidade objetiva de uma ação por obrigação chama-se *dever*.”<sup>80</sup> Assim, o imperativo categórico exprime a ação apoditicamente correta de tal modo que ela possa ser lei objetiva para todo ser racional, como diz Kant, “age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em **lei universal da natureza**.”<sup>81</sup> O imperativo categórico só pode ser concebido, do ponto de vista da lei moral objetiva, como aquele que preserva e orienta racionalmente o que a subjetividade<sup>82</sup> sozinha não poderia fazê-lo: o *deve ser* em consonância com as leis da liberdade<sup>83</sup>.

---

<sup>78</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 50-53. Os imperativos podem adotar formas variadas. Sua classificação depende da relação do imperativo com a lei moral, mas fundamentalmente, ele pode ser categórico ou hipotético. O imperativo hipotético está relacionado às ações motivadas por uma causa particular qualquer ou “uma acção possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer” (KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 50).

<sup>79</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 50.

<sup>80</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 84.

<sup>81</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 59.

<sup>82</sup> Para Kant, a consciência *subjetiva* é uma “determinação do sentido interno” que reconhece empiricamente a multiplicidade (das coisas e seres) da intuição sensível. A percepção *objetiva* “é aquela pela qual todo o múltiplo dado numa intuição é reunido num conceito do objeto.” (KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 84-85). Assim, uma determinada idéia ou juízo não é objetivamente válida, quando resulta da constituição inerente a um ser humano empírico. Caygill acrescenta que para Kant “um fundamento ou juízo objetivo é, de fato, derivado do sujeito, mas o sujeito entendido em termos transcendentais” (CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 297). A questão da validade objetiva das condições subjetivas do pensamento em Kant é bastante polêmica e discutida por estudiosos. Essa temática é iniciada por Kant em *Crítica da razão pura* e aprofundada em *Crítica da faculdade do juízo*, obra em que Kant demonstra seu rompimento com a oposição entre objetividade e subjetividade (Cf. CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 297).

<sup>83</sup> A questão das *leis da liberdade* na filosofia de Kant está embasada no princípio da capacidade de a razão ser *prática*. Nesse contexto, as “leis ou fins particulares não podem servir como princípios para determinar a vontade, uma vez que introduzem elementos heterônomos no juízo moral. O único princípio adequado é a ‘conformidade universal à lei’ ou a ‘conformidade à lei como

Assim eu devo, por exemplo, procurar fomentar a felicidade alheia não como se eu tivesse qualquer interesse na sua existência (quer por inclinação imediata, quer, indiretamente, por qualquer satisfação obtida pela razão), mas somente porque a máxima que exclua essa felicidade não pode estar incluída num só e mesmo querer como lei universal.<sup>84</sup>

Diante da universalidade afirmada no conceito de liberdade proposto por Kant, “o imperativo categórico torna-se um princípio crítico da moral contra o abuso do homem como fim em si mesmo.”<sup>85</sup>

Aparece então o problema da liberdade tão debatido entre estudiosos de Kant: como pode o sujeito ser livre se precisa atender aos desígnios do imperativo categórico ou de uma lei moral? É preciso considerar que a liberdade, para Kant, não está ligada somente ao arbítrio, é um problema *objetivamente* moral, e, nesse sentido, a liberdade não está ligada apenas à questão de *ser* livre, mas sim à de *querer* ser livre. Em outras palavras, a vontade livre no homem supera o campo neutro de uma liberdade condicionada pela natureza ou por qualquer causa externa, para elevar-se ao campo do incondicionado em que o sujeito, em consonância com a lei moral, é a *causa* e o *fim* da ação.

A capacidade humana de atribuir a si mesmo o dever de agir como ser livre expressa um conceito antropológico fundamental em toda a obra kantiana. Para Rohden, “devido a sua consciência da finitude humana, a ética kantiana é uma ética do dever, que como tal implica uma autocoerção da razão, mas que torna também dever e liberdade internamente compatíveis.”<sup>86</sup> Rohden completa essa idéia dizendo que Kant é o exemplo do ser humano em luta para afastar-se da propensão de pôr o amor de si mesmo como princípio objetivo da ação. Admitindo a compatibilidade entre dever e liberdade, Kant precavê-se de duas questões equivocadas sobre o caráter prático da razão humana: o da *ação sem a vontade* como causa eficiente e do *espontaneísmo moral*, ambos incompatíveis com o

---

tal (sem ter como sua base qualquer lei determinando ações particulares)’, o que é expresso na fórmula: ‘Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal’” (CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 297).

<sup>84</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 86-87.

<sup>85</sup> ROHDEN Valério. *Interesse da razão e liberdade*, p. 25.

<sup>86</sup> ROHDEM, Valério. Introdução à edição brasileira da Crítica da razão prática. In: KANT Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. XVI.

princípio da liberdade.<sup>87</sup> A ação sem a vontade como causalidade é aquela que não delibera ou assume por si mesma aquilo que gera a ação, sendo sempre heteronomia e passividade do ponto de vista da liberdade. Já o espontaneísmo moral está em consonância com a necessidade natural, atuando mediante uma determinação que não depende da vontade do sujeito, ou seja, também não tem como causa da ação uma vontade conscientemente ativa, mas uma causa pré-determinada, natural, condicionada. De acordo com Kant,

como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode pensar nunca a causalidade da sua própria vontade senão sob a idéia da liberdade, pois que independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre de atribuir-se) é liberdade. Ora à idéia da liberdade está inseparavelmente ligada o conceito de *autonomia*, e a este o princípio universal da moralidade, o qual na idéia está na base de todas as ações de seres *racionais* como a lei natural está na base de todos os fenómenos [fenômenos].<sup>88</sup>

Graças a essa consciência de ser ele mesmo a causa de suas ações e da capacidade de autolegislar-se, o homem pode elevar-se ao princípio da vontade como *autonomia*. Para Kant, a autonomia é “o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional.”<sup>89</sup> A palavra autonomia remete ao grego *autós* (por si mesmo) e *nómos* (norma, lei). Autônomo, portanto, é autogoverno, atribuição da capacidade e da responsabilidade de autocondução do homem por si mesmo. Assim, a autonomia nos seres racionais está inexoravelmente ligada ao empreendimento da liberdade como causa eficiente de toda ação do homem, diferentemente da necessidade natural determinante de todas as criaturas privadas de razão. Uma existência humana autônoma está intrinsecamente ligada à razão que orienta a responsabilidade do arbítrio. Nesse sentido, agir autonomamente consiste em agir pelo *dever* (da lei moral), mas é, também, uma capacidade de autodeterminação voluntária do homem.

Na perspectiva kantiana, quando o sujeito abdica de sua própria legislação, buscando o princípio da sua ação em quaisquer outras causas exteriores – de

---

<sup>87</sup> Cf. ROHDEM, Valério. Introdução à edição brasileira da *Crítica da razão prática*. In: KANT Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. XVI.

<sup>88</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 102.

<sup>89</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 79.

modo a não usar como critério de sua ação a própria vontade legisladora – é da autonomia que está abdicando, e essa ação resulta sempre em heteronomia, que implica uma outra forma de relação entre a vontade e a lei. “Não é a vontade que então se dá a lei a si mesma, mas é sim o objeto que dá a lei à vontade pela sua relação com ela”<sup>90</sup>, por conseguinte, toda ação heterônoma é negadora da liberdade do sujeito da ação. A esse respeito, Kant afirma:

Onde quer que um objeto de vontade tem de ser posto como fundamento para prescrever a essa vontade a regra que a determina, esta regra não é senão heteronomia; o imperativo é condicionado, a saber: se ou *porque* se quer este objeto, tem-se que proceder deste ou daquele modo; não pode, portanto, mandar nunca moralmente, quer dizer, categoricamente. Quer o objeto determine a vontade por meio da inclinação, como no caso do princípio da felicidade própria, quer a determine por meio da razão dirigida a objetos do nosso querer possível em geral, como no princípio da perfeição, a vontade nunca se determina *imediatamente* a si mesma pela representação da acção, mas somente pelo móbil resultante da influência que o efeito previsto da acção exerce sobre ela: *devo fazer tal coisa, porque quero uma tal outra*; e aqui tem de ser posta no meu sujeito uma outra lei como fundamento, segundo a qual eu quero necessariamente essa outra coisa, e essa lei, por sua vez, precisa de um imperativo que limite esta máxima. Pois como o impulso que a representação de um objeto, possível por nossas forças, segundo a constituição natural do sujeito, deve exercer sobre a vontade do sujeito pertence à natureza deste, quer seja da sensibilidade (inclinação ou gosto), quer seja do entendimento e da razão, as quais se exercitam com satisfação num objeto segundo a peculiar disposição da sua natureza, resulta que seria a natureza quem propriamente daria a lei, e essa lei, como tal, não só tem que ser reconhecida e demonstrada pela experiência e, portanto, em si mesma contingente e por isso imprópria como regra prática apodíctica, como tem que ser a lei moral, mas sim que é *sempre só heteronomia* da vontade; a vontade não se dá a lei a si mesma, mas é sim um impulso estranho que lhe dá a lei a ela por meio de uma disposição natural do sujeito acomodada à receptividade desse mesmo impulso.<sup>91</sup>

Para Kant, é impossível a conciliação da ação heterônoma com o imperativo categórico, pois o princípio da ação regida por esse imperativo pressupõe a suspensão, ou a renúncia momentânea, da vontade subjetiva e de quaisquer objetos ligados a ela. A razão nessas circunstâncias orienta-se pela vontade livre em consonância com a lei moral. Nesse sentido, o imperativo

<sup>90</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 86.

<sup>91</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 90.

categorício tem como autoridade última, a vontade, e a ação heterônoma, o objeto. Desse modo, por uma questão de princípio, não é possível à ação heterônoma fundamentar-se no imperativo moral ou categorício.

O conceito fundamental de heteronomia, de fato, não se inscreve nas possibilidades da liberdade e da razão prática. Embora a conceba como uma das possibilidades de *uso das forças* da razão, Kant considera a “heteronomia da vontade como fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade.”<sup>92</sup> Na condição de finitos, os seres humanos só podem elevar-se à condição de sujeitos moralmente racionais, admitindo a necessidade de submeterem todas as contingências de sua existência aos imperativos do “respeito incondicional pelo ser humano enquanto capaz de autonomia”<sup>93</sup>. Nesse sentido, a autonomia da vontade é o princípio legítimo da moralidade, pelo qual o sujeito autônomo é capaz de escolher para si as máximas que possam valer como leis universais e não concebe os outros somente como meios mas sempre, e ao mesmo tempo, como fins.<sup>94</sup>

De acordo com Rohden,

o conceito kantiano de autonomia é um conceito humano e não um conceito abstrato. Devido à própria finitude humana e, portanto, à propensão do homem de pôr constantemente em xeque a sua própria autonomia, a razão humana é ativa e reflexiva, não pode cristalizar-se em hábitos e instituições, mas precisa a todo momento partir do novo; ou seja – para usar uma expressão de W. Kersting – encontra-se enquanto razão moral, em revolução permanente. Mesmo que esta revolução não se confunda com uma revolução política nem a legitime, a moralidade situa a consciência humana sobre o terreno de um desafio de constante renovação, alimentada pela busca de uma autonomia comprometida com a liberdade de todo ser humano.<sup>95</sup>

Com base nas formulações de Kant, pode-se adotar a perspectiva que concebe a autonomia como uma conseqüência necessária das circunstâncias sob as quais a razão se constitui como prática. Ainda que a esfera da liberdade pareça

<sup>92</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 86.

<sup>93</sup> ROHDEN, Valério. Introdução à edição brasileira da *Crítica da razão prática*. In: KANT Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. XXV.

<sup>94</sup> Cf. ROHDEN, Valério. Introdução à edição brasileira da *Crítica da razão prática*. In: KANT Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. XXIV - XXV.

<sup>95</sup> ROHDEN, Valério. Introdução à edição brasileira da *Crítica da razão prática*. In: KANT Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. XXVI - XXVII.

paradoxal diante da lei moral, os laços que ligam o homem *noumênico* (inteligível) e o homem empírico existem na medida que a liberdade é universal não sendo determinável por qualquer objeto ou causa alheia à lei. Nesse sentido, Kant afirma:

Mas porque o mundo inteligível contém o fundamento do mundo sensível, e portanto também das suas leis, sendo assim, com respeito à minha vontade (que pertence totalmente ao mundo inteligível), imediatamente legislador e devendo também ser pensado como tal, resulta daqui que, posto por outro lado me conheça como ser pertencente ao mundo sensível, terei, como inteligência, de reconhecer-me submetido à lei do mundo inteligível, isto é à razão, que na idéia de liberdade contém a lei desse mundo, e portanto à autonomia da vontade; por conseguinte terei de considerar as leis do mundo inteligível como imperativos para mim e as acções conformes a este princípio como deveres.<sup>96</sup>

A questão da liberdade e, conseqüentemente, da autonomia delinea-se como um dos maiores interesses também da razão teórica porque além de ser a base da razão kantiana, constitui o interesse real da razão, pois “a própria existência da razão depende da realidade objetiva da liberdade”<sup>97</sup>. Como afirma Deleuze, o fim último da razão é mais que o homem como um ser capaz de realizar o conhecimento, é o homem como ente moral, capaz de autonomia.

Conforme Kant, o sujeito como inteligência em permanente construção cria suas relações humanas e sua cultura. Na elaboração dessa realidade, de um lado, o homem insere-se na esfera das leis naturais, tem entendimento e capacidade especulativa, e de outro, conta com as leis práticas, a moralidade, a autonomia como únicos caminhos possíveis para o uso da razão no campo do incondicionado, do não-empírico, mas fundamentado somente na própria razão e liberdade. Por meio, sobretudo, dessa dimensão *prática*, o homem estabelece objetivamente o *deve ser* que o favorece na construção da cultura para o bem de sua espécie. O ser humano nasce potencialmente dotado de razão e da liberdade, esse primado possibilita-lhe construir sua moral e, conseqüentemente, sua humanidade; contudo, tais possibilidades precisam ser cultivadas

<sup>96</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 104.

<sup>97</sup> ROHDEN, Valério. *Interesse da razão e liberdade*, p. 52.

permanentemente no homem e na cultura por meio da formação, como assinala Kant:

A razão numa criatura é uma 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 projetos. Não actua, porém, instintivamente, mas precisa de tentativas, de exercício e aprendizagem, para avançar de modo gradual de um estágio do conhecimento para outro.<sup>98</sup>

Dentre as abordagens que se pode fazer com base na razão, o aspecto educativo do homem, como ressalta o próprio Kant, é um dos mais fundamentais e mais difíceis das questões humanas.<sup>99</sup> É provável que a importância, assim como a dificuldade atribuída à educação, ocorra, a princípio, em razão mesmo da complexidade inerente à sua *causa*, o homem, assim como em razão de seus *fins*, que consiste em tornar o homem consciente de sua humanidade, reconhecendo-se como ser livre, moral e autônomo.

Kant procurou o caminho de uma fundamentação objetiva mas não ostensiva da realidade, não reduz a ação humana a um padrão explicativo mecanicista, no qual as leis são regulares e detectáveis sem rupturas e problemas. A educação, nesse contexto, precisa ser compreendida em consonância com um *caráter aberto* ou *em construção*, pois a educação e a cultura, para Kant, desenvolvem-se em um universo de intersecção compatível com a razão.

Os conceitos kantianos de razão e de autonomia em especial legaram à educação moderna e contemporânea<sup>100</sup> a necessidade de tornar o ser humano o

<sup>98</sup> KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 23.

<sup>99</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 20.

<sup>100</sup> Ao lidar com os conceitos de Moderno e Contemporâneo no presente texto, tanto no que se refere ao tempo histórico quanto à contextualização da educação, espera-se realizá-lo mediante dois aspectos. Primeiro, pela consciência da complexidade e da não-linearidade do processo histórico da formação cultural na sociedade, importa considerar as referências históricas, Moderna e Contemporânea, como não sendo estanques, desvinculadas entre si ou desvinculadas de outras referências anteriores, pois a história é um “processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios [...] o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos “fatos”, mas sempre construído nos e por meio dos “fatos”, precário e *sub judice*” (CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, p. 37). Segundo, importa considerar, por outro lado, a singularidade de cada um desses conceitos, embora não se considere nenhuma delimitação cronológica precisa entre o que é convencionalmente chamado de Idade Moderna e Idade

mais esclarecido possível, fecundando o desejo construído pelo Iluminismo, de que o homem atinja sua *maioridade*.<sup>101</sup> Nas palavras de Kant,

*o Iluminismo é a saída do homem da 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 se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.*<sup>102</sup>

---

Contemporânea. Como marco que as separa, considera-se o fim do século XVIII, período entre a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Cada um desses períodos é reconhecido e rememorado por certos nexos que expressam uma determinada forma de vida humana, estrutura social e cultura. Modernidade, conforme Cambi, é antes de tudo uma ruptura vertical, mas paulatina, com o mundo medieval. As transformações que se expressaram na esfera da política, da cultura e do saber, caracterizaram-se sobretudo pela legitimação das diferenças que põem em questão o problema da liberdade, e conseqüentemente do pluralismo das formas de vida, e das questões da ideologia, dos modelos e das classes sociais. Mas a Modernidade é também o “nascimento e desenvolvimento de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo, mas que o alicia por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, dando vida a um ‘mundo moderno’ em cujo centro estão a eficiência no trabalho e o controle social” (CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, p. 39). Do interior desse processo a educação modernamente precisou não só ser sistematizada mas também delineada segundo uma tendência subjacente de fragmentação e de especialização do conhecimento. A Contemporaneidade é a referência histórica mais próxima ou constituinte da realidade atual, considerada por Cambi como uma “fase nova da modernidade” que é fortemente marcada pela “centralidade das ideologias, [...] pelo desenvolvimento tecnológico e científico (que renovou saberes e modelos formativos), pelo crescimento da sociedade de massa e dos *mass média* (que introduziu uma revolução educativa: escolar, curricular, disciplinar, como também perceptiva, cognitiva e ética) tendo como alvo o pensamento científico e o controle social, redefinindo radicalmente os processos educativos (mais sociais e mais científicos) e seus objetivos, sublinhando suas saídas aporéticas: conformação e libertação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana” (CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, p. 40). Assim, no universo da educação contemporânea cabe mais que em qualquer outro tempo a supervalorização da técnica, do aprender a *fazer* algo com um *fim útil* para a sociedade que naturaliza cada vez mais a informação como saber, e busca cada vez menos a teoria e o pensamento (Cf. Também CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, p. 195 e 377).

<sup>101</sup> *Maioridade e menoridade* são conceitos construídos por Kant para expressar as condições nas quais o homem pode se encontrar em relação ao esclarecimento. Assim, ao passo que a menoridade é a incapacidade de o homem conduzir-se a si mesmo no uso de sua razão, a maioridade é a capacidade de realizar essa auto-orientação de modo que o sujeito possa ser capaz de pensar e agir por si mesmo na sua relação com a cultura e a lei moral, ou seja, o sujeito maior é aquele capaz de autonomia. Segundo Kant, é “tão cômodo ser menor. Se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um diretor espiritual que tem em minha vez consciência moral, um médico que por mim decide da dieta, etc., então não preciso de eu próprio me esforçar” (KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 11-12). Porém, superando essas condições, e buscando pensar e orientar-se pelo seu próprio entendimento, o homem pode atingir sua maioridade e ser emancipado segundo sua razão.

<sup>102</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 11.

Ora, o estado de menoridade, no qual os homens se submetem à tutela de outrem, representa, segundo Kant, a degradação da condição humana de ser racional e livre. Seja no sentido de um sujeito dependente do entendimento e, conseqüentemente, da ação de outro, seja no sentido político como a incapacidade do sujeito de contestar um governo autoritário que viola o direito de liberdade de pensamento e expressão dos cidadãos de uma determinada nação, a legitimação dessas ações tuteladas como regras de conduta social demonstra que o princípio da ação do sujeito já “não emanava de sua vontade, mas sim que a vontade era legalmente obrigada por *qualquer outra coisa* a agir de certa maneira”<sup>103</sup>, o que há por trás de tudo isso, em última instância, é a heteronomia que expressa a renúncia humana àquela condição de ser racional e livre.

Uma decorrência imediata da cultura da heteronomia expressa-se na forma como o homem contemporâneo adapta-se ao predomínio dos automatismos e da falta de reflexão, de modo que os sujeitos negam a si mesmos o esforço necessário ao desenvolvimento da razão como meio ontologicamente necessário para a ação humana consciente e crítica. Tal contexto histórico legitima o saber informativo e banalizado como *tutor*<sup>104</sup> histórico do homem, que pouco pode transcender esse contingente, porque se encontra subjetivamente adaptado e seguro nessas condições, o que justifica a tese de Kant segundo a qual não é fácil para o homem libertar-se de sua menoridade, posto que essa condição se tornou para ele “quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer uma tal tentativa.”<sup>105</sup>

Assim, a questão levantada por Kant a respeito da maioridade é da maior importância. Afinal, pode-se dizer que a educação, de modo geral, tem valorizado

---

<sup>103</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 75.

<sup>104</sup> *Tutor*, nesse contexto específico, representa para Kant aquele que toma para si a tarefa de outrem em matéria de entendimento e esclarecimento privando-o do labor de autocondução pela razão. O filósofo afirma, “não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim essa tarefa aborrecida. Porque a imensa maioria dos homens (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que os tutores de boa vontade tomaram a seu cargo a superintendência deles” (KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo? *In*: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 12).

<sup>105</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo? *In*: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos* p. 12.

o conhecimento como “preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional”<sup>106</sup>, em detrimento do pensamento como reflexão e criação. Conseqüentemente, a formação propõe-se a exercer um papel que contraria seus fins como formação de sujeitos da cultura, autônomos, e, portanto, maiores. A educação, nesse particular, precisa ser objeto de reflexões rigorosas acerca de sua finalidade, para que não transforme o exercício da razão em um mau uso das disposições humanas, convertendo-se em “grilhões de uma menoridade perpétua”<sup>107</sup>.

Os valores e as práticas dominantes na cultura atual cada vez mais distanciados dos ideais de uma razão autônoma foram construídos da Antiguidade ao Iluminismo, convergindo na emergência dessa realidade que, como afirma Ildeu Coêlho, apresenta alguns dos sintomas da negação da razão e da cultura:

A separação entre cultura, ciência e tecnologia e o desequilíbrio entre as áreas de ciências físicas e biológicas e as humanidades, em termos de cultivo, valorização, influência formativa e recursos, presentes hoje na formação de crianças, jovens e adultos pela mídia e pela escola básica, são preocupantes. A desvalorização e a desqualificação das humanidades comprometem o presente e o futuro da humanidade, ao condenar o homem à esfera do imediato, da produção, do pragmático, do prático, e ao negar às crianças jovens e adultos o convívio com as formas de sensibilidade, do pensamento, da contestação e da expressão e com projetos de transformação. Sem essas realidades é impensável a existência humana, a sociedade e a história. Acresce-se a isso a excessiva preocupação com o imediato, o útil, o prático, o mercado e o consumo; a supervalorização da prática em detrimento da teoria, da experiência e da prática como decisivas na formação profissional, da experiência, do cotidiano e da prática como fundamentais na formação dos educadores; e o imaginário que privilegia a educação pela vida, em detrimento da escola, dos livros, da teoria. Eis sintomas e expressões do irracionalismo e da anticultura.<sup>108</sup>

Sem dúvida, está presente nas concepções e práticas atuais da educação, em suas concepções de homem de sociedade e de saber, a razão que se orienta segundo interesses utilitários, como afirmam Horkheimer e Adorno, “a técnica é a

<sup>106</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? In:\_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 12.

<sup>107</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? In:\_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 12.

<sup>108</sup> COÊLHO, Ildeu M. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: *EPECO*, 6., p. 2.

essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital.”<sup>109</sup>

O sentido, a idéia que orienta essa cultura e educação atuais, constituiu-se, desde sua gênese, por meio de um profundo processo de racionalização e formalização do saber. Como Henrique Cláudio de Lima Vaz explica,

trata-se, em suma, de reconstruir nos termos da relação matemática, da medida e, portanto, do fenômeno cuja verificação experimental é rigorosamente “repetível”, uma natureza dócil às exigências da racionalidade e do manejo operatório. Tem lugar, assim, a passagem do universo “natural” para o universo científico-técnico: pelo método experimental transforma-se o objeto do saber e com ele transformam-se os termos da elaboração cultural, pela qual o homem moderno exprimirá seu mundo e a própria compreensão de si mesmo.<sup>110</sup>

O curso histórico que empreende transformações cada vez mais rápidas acabou por desencadear a valorização do pragmático aliado à negação do pensamento, resultando para a educação, na predominância do conhecimento descartável como substitutivo da reflexão teórica e da formação moral, e na privação do cultivo da autonomia como ideal de formação do homem.

Esta perspectiva pragmática alimenta a forma controversa como a família contemporânea muitas vezes toma por modelo a atuação produtiva na sociedade e no mercado como um valor prioritário. Permeia também a forma como a mídia operacionaliza a informação do modo mais rápido e simplificador possível, afetando a possibilidade de o sujeito “libertar-se dos esquemas imemoriais de repetição e das representações coletivas”<sup>111</sup>, que privam o indivíduo de “uma consciência plenamente reflexa do seu projeto social”<sup>112</sup>. Orientados segundo essa mesma lógica racional, os currículos escolares, a arte, a política, a religião, dentre outras mediações do processo educativo, também compõem a sinfonia dessa cultura negadora da razão autônoma como fundamento da formação humana.

<sup>109</sup> HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. O conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*, p. 20.

<sup>110</sup> VAZ, Henrique C. de Lima. *Cultura e universidade*, p. 27.

<sup>111</sup> VAZ, Henrique C. de Lima. *Cultura e universidade*, p. 8-9.

<sup>112</sup> VAZ, Henrique C. de Lima. *Cultura e universidade*, p. 8.

Diante dessas constatações, pode-se dizer que a educação atual prima pelo conhecimento, muitas vezes reduzido à informação, e não pelo pensamento. Kant afirma que “*pensar* um objeto e *conhecer* um objeto não é, portanto, a mesma coisa. O conhecimento requer dois elementos: primeiro o conceito pelo qual em geral um objeto é pensado (a categoria), e em segundo a intuição pela qual é dado.”<sup>113</sup> Ora, para o filósofo, o *conhecimento*, mediante a síntese do entendimento como representação da experiência (empírica), é um dado, previsto em um certo limite, anterior ao ilimitado do *pensamento* e às possibilidades da razão que pensa.

Em permanente elaboração, o “pensamento é o conhecimento mediante conceitos. Como predicados de juízos possíveis, porém, os conceitos se referem a uma representação qualquer de um objeto ainda indeterminado.”<sup>114</sup> Para Kant, o pensamento é a *capacidade humana de conhecer* e não aquilo que é conhecido. Pensar é ligar um conjunto de elementos para chegar a um conceito, o que requer sempre a experiência de um *autós*<sup>115</sup>, que sob esse aspecto, é ação mental e pessoal do sujeito, é autocompreensão. A esse respeito, Hannah Arendt afirma que

a distinção entre as duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição no segundo. Embora houvesse insistido nessa distinção, Kant estava ainda tão fortemente tolhido pelo enorme peso da tradição metafísica que não pôde afastar-se de seu tema tradicional, ou seja, daqueles tópicos que se podiam *provar* incognoscíveis; e embora justificasse a necessidade da razão pensar além dos limites do que pode ser conhecido, permaneceu inconsciente com relação ao fato de que a necessidade humana de refletir acompanha quase tudo que acontece ao homem, tanto as coisas que conhece como as que nunca poderá conhecer. Por tê-la justificado unicamente em termos dessas questões últimas, Kant não se deu conta inteiramente da medida em que havia liberado a razão, da habilidade de pensar. Afirmava, defensivamente, que havia “achado necessário negar o *conhecimento*... para abrir espaço para a *fé*.” Mas não abriu espaço

<sup>113</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 86.

<sup>114</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 64-65.

<sup>115</sup> *Autós*, palavra grega que significa ele mesmo, por si mesmo, espontaneamente. Cf. COELHO, Ildeu Moreira. *Termos Gregos*, p. 5.

para a fé, e sim para o pensamento, assim como não “negou o conhecimento”, mas separou conhecimento de pensamento.<sup>116</sup>

Em detrimento do cultivo do pensamento como questão fundamental da *forma* da razão, o homem moderno empreendeu sua educação de modo predominantemente voltado ao conhecimento como um conjunto de conteúdos, seguindo um caminho desfavorável para a autonomia, pois, do *proceder* com a razão, e não de conhecimentos instituídos, decorrem as maiores possibilidades de emancipação para o sujeito. Kant torna essa afirmação mais clara ao dizer:

*Pensar por si mesmo* significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a *Ilustração (Aufklärung)*. Não lhe incumbem tantas coisas como imaginam os que situam a ilustração nos *conhecimentos*; pois ela é antes um princípio negativo no uso da sua faculdade de conhecer e, muitas vezes, quem é excessivamente rico de conhecimentos é muito menos esclarecido no uso dos mesmos.<sup>117</sup>

Logo, o conhecimento pautado apenas no interesse especulativo não constrói nem desperta suficientemente no homem, o esclarecimento necessário à defesa de seus interesses humanos, possíveis, com base no desenvolvimento do interesse prático. Da convergência de ambos interesses, emerge o homem político, no sentido rigoroso, como homem autônomo e consciente de seu sentido/dever na sociedade dos humanos.

Contudo, a aprendizagem possível para aprimorar a capacidade humana de conhecer por meio da razão, passa pelo reconhecimento de que os “conceitos fundam-se sobre a espontaneidade do pensamento”<sup>118</sup>, e para que haja verdadeiro esclarecimento para o homem, como ser de reflexão, é preciso buscar o entendimento “mediante conceitos, não intuitivo, mas discursivo.”<sup>119</sup> Em outras palavras, trata-se de considerar o conhecimento que se fundamenta na

<sup>116</sup> ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*, p. 13.

<sup>117</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 54-55.

<sup>118</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 64.

<sup>119</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 64.

possibilidade do pensamento como *capacidade de julgar*<sup>120</sup>, que “abstrai de todo o conteúdo do conhecimento” cabendo-lhe a função de “elucidar analiticamente a simples forma do conhecimento em conceitos, juízos e inferências e construir assim regras formais de todo o uso do entendimento.”<sup>121</sup>

Para Kant, o entendimento é definido como a faculdade dos conceitos e regras, já a capacidade de julgar é a faculdade de subsumir sob conceitos, ou seja, de distinguir se algo está sob um conceito dado ou não.<sup>122</sup> Nesse sentido, o juízo, como uma das faculdades superiores, é a faculdade capaz de atribuir ao geral (o entendimento) uma particularidade (uma determinada máxima). Mediante esse universo, cabe à educação formar no sujeito a capacidade de buscar os conceitos puros (*a priori*) do entendimento, possíveis ao juízo como uma faculdade de pensar, quiçá, não pragmaticamente, os conceitos de conhecimento, de autonomia, de formação e outros importantes para as bases do universo cultural.

A autonomia, em especial, representa um dos conceitos mais aclamados e debatidos por professores e pesquisadores da área da educação. Contudo, como poderá a educação atual formar para o pensamento como reflexão e a autonomia se, atualmente, a formação tem como prioridade o *aprender a fazer* e o caráter de qualificação que habilita o homem para *fins* que são extrínsecos a ele? Nesses moldes, a formação torna o homem um *meio* competente para *fazer algo* que não busca necessariamente desenvolver sua humanidade. Como esse sujeito poderá ser autônomo se o verdadeiro sentido da formação para a autonomia não pode ter outro objetivo senão o de tornar o homem a finalidade última de toda educação?

---

<sup>120</sup>A faculdade de julgar, segundo Caygill, “só pode ser conhecida através de sua atividade, a qual consiste naturalmente, em formular juízos. Os juízos formam os pontos de partida das análises de Kant dos processos da faculdade de julgar em seus modos teórico, prático e estético/teleológico. Cada modo de julgar tem uma certa característica distintiva: o juízo teórico ‘contém um é ou um não é’, o juízo prático um ‘deve, a necessidade de por que razão algo acontece para este ou aquele fim,’ ao passo que o juízo estético do gosto contém uma referência ao sentimento de prazer ou desprazer. A filosofia crítica, como em todo, é dedicada a determinar os limites de juízos legítimos em cada um desses campos, e o faz mediante uma estratégia dual mas complementar. Isso fornece primeiro as regras de subsunção necessárias ao juízo legítimo. Oferece um *organon* para julgar, do qual podem ser derivados critérios ou princípios para um cânone com os quais discriminar os verdadeiros dos falsos juízos. Elementos de ambas as estratégias podem ser encontrados em cada uma das três críticas” (CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 205).

<sup>121</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 98.

<sup>122</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 98.

No plano da heteronomia, o objeto dita para o sujeito as ações que ele deve realizar. Propor uma finalidade ao homem que seja externa a ele mesmo possibilitará sempre torná-lo heterônomo, assim como toda educação, que não tenha como ideal de excelência a humanização do sujeito, o instrumentalizará. Kant afirma:

Ora a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. Portanto a moralidade, e a humanidade enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade. A destreza e a diligência no trabalho têm um preço venal; a argúcia de espírito, a imaginação viva e as fantasias têm um preço de sentimento; pelo contrário, a lealdade nas promessas, o bem-querer fundado em princípios (e não no instinto) tem um valor íntimo. [...] o sujeito dos fins, isto é o ser racional mesmo, não deve nunca ser posto por fundamento de todas as máximas das acções como simples meio, mas como condição suprema restritiva no uso dos meios, isto é sempre simultaneamente como fim.<sup>123</sup>

Assim, o homem deve ser capaz de reconhecer-se como fim, não porque esteja no topo da cadeia biológica ou porque possua recursos cognitivos superiores a toda essa cadeia. Segundo Kant, o homem é dotado de uma compreensão inteligível sobre a realidade concreta, e confere a essa compreensão ou conhecimento uma determinação prática compatível com a totalidade da razão, tornado decisivo o sentido da autonomia como o princípio que abarca a exigência da liberdade em consonância com a lei moral. A autonomia é o conceito que integra a razão (teórica e prática), o entendimento, a liberdade, a lei moral, constituindo-se na mais alta aspiração possível ao homem e à sua formação. A proposta de Kant é clara: servir-se da própria razão como faculdade criadora de fins é o caminho para que o homem se torne *maior*. A razão, compreendida ao mesmo tempo como capacidade de conhecer e de agir *praticamente* é a forma plena do ser racional, para o qual a autonomia representa o ponto mais elevado de todo o uso da razão. Nesse sentido, Kant diz que,

pressupondo a liberdade da vontade de uma inteligência, a consequência necessária é a *autonomia* dessa vontade como a condição formal que é a única sob que ela pode ser determinada.

---

<sup>123</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 77-78 e 81.

Não é somente muito *possível* (como a filosofia especulativa pode mostrar) pressupor esta liberdade da vontade (sem cair em contradição com o princípio da necessidade natural na ligação dos fenômenos do mundo sensível), mas é também *necessário*, sem outra condição, para um ser racional que tem consciência da sua causalidade pela razão, por conseguinte de uma vontade (distinta dos desejos), admiti-la praticamente, isto é na idéia, como condição de todas as ações voluntárias.<sup>124</sup>

Kant assinala a necessidade de o homem construir sua autonomia quando manifesta, por exemplo, a necessária desvinculação da tutela religiosa como um processo cultural que manipula o sujeito, tornando-o involuntário em suas ações, portanto heterônomo<sup>125</sup>. Somente uma razão fundada na consciência da autonomia pode, como esclarece Kant, salvar o homem das garras de uma tutela que dita de modo corporativo as leis a serem seguidas.

No texto *Que significa orientar-se no pensamento?* Kant reforça tal afirmação em três premissas. Em primeiro lugar, procura mostrar que “o poder exterior, que arrebatava aos homens a liberdade de *comunicar* publicamente os seus pensamentos, lhes rouba também a liberdade de *pensar*”.<sup>126</sup> A liberdade de *pensar* não é uma atividade totalmente independente e separada da atividade de *expressar* em ações e palavras. Ambas completam-se, e quaisquer argumentos autoritários para separá-las significam tornar o pensamento apenas um devaneio, e a ação, um automatismo conduzido pelas causas exteriores.

Em segundo lugar, Kant opõe-se a qualquer tipo de “*pressão sobre a consciência moral*”<sup>127</sup>, na qual não se usa a força dos argumentos, mas a coação civil ou a manipulação sob a ameaça de algum tipo de repressão ou inquirição. O efeito desse contexto é desfigurador da realidade do sujeito, pois cria uma situação que inibe, pelo temor, a distinção entre verdade e ilusão, e o sujeito com sua própria autoridade da razão enfraquecida dobra às prescrições da fé ou a

---

<sup>124</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 114.

<sup>125</sup> Cf. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo? *In:..... A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 14-19.

<sup>126</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? *In:..... A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 52.

<sup>127</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? *In:..... A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 52.

quaisquer autoritarismos que passam a ditar para ele seus motivos e interesses corporativos.

Como terceira e última premissa, Kant diz que “a razão não se submete a nenhuma outra lei a não ser àquelas que ela a si mesmo dá”<sup>128</sup>, pois o certo é que tudo se regula pelas leis e se um cidadão não cuida de dar a si sua própria lei, acabará por curvar-se às leis que outro lhe dará. Por certo, isso não representa a idéia ingênua de que se o homem conseguir guiar-se por si mesmo não será manipulado, porque o homem está imerso em sua cultura e não pode dela se excluir totalmente, como não pode também deixar de influenciá-la. Está em questão, com base na premissa de Kant, que se o homem não desenvolver sua maioria, orientando-se pela luz da razão, será instrumento *passivo* e *involuntário* de quaisquer orientações, até mesmo das leis do mercado e das determinações de sistemas sociais autoritários.

A razão enfraquecida em sua autoridade e acomodada em uma eficiente *tutela* externa corresponde à própria forma como a racionalidade se expressa nos tempos atuais. Desde a gênese da Modernidade, os homens esperavam romper com os mitos e as relações espontâneas, empenhando-se no método, no domínio da técnica, no empreendimento do homem eficiente que conta com o aparato do entendimento e da capacidade cognoscível. No entanto, esses empreendimentos não garantem nem dependem *necessariamente* do *pensamento* ou da *vontade livre*, para que o homem possa atuar diante da natureza e da humanidade, o que representa um enfraquecimento do sentido, quiçá, a perda do sentido da autonomia que precisa ter por *causa ativa* da ação e pensamento o próprio sujeito.

Por isso, embora as idéias iluministas marquem uma revolução histórica para o esclarecimento humano, posteriormente, essa revolução tornou-se reacionária e propulsora de uma nova ordem social que restabelece novos vínculos de heteronomia para os homens, que, procurando sair do universo dogmático da religião, adentraram os parâmetros totalitários da racionalidade tecnocientífica. A educação atual valeu-se em grande medida do pensamento

---

<sup>128</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 52-53.

kantiano. No entanto, também é possível dizer que ela desvia-se de Kant historicamente, sobretudo, ao priorizar dois aspectos. O primeiro refere-se aos princípios da ação operacionalizadora, que em certa medida são incompatíveis com fundamentos importantes da razão teórica, como o pensamento e a capacidade de criar conceitos. O segundo relaciona-se à progressiva conversão da existência humana ao útil, à tutela da ação humana pelos interesses (econômicos) externos ao homem, em detrimento da razão prática como possibilidade de autonomia.

Na perspectiva kantiana, é imprescindível que o homem se esclareça, tornando-se conscientemente capaz de atribuir à educação fins que visem sua própria humanização e autonomia. Contudo, é indispensável que a educação traduza um projeto de existência que tenda ao universal, instituindo um mundo de significações e valores genuinamente de interesse de todo homem que, para além dos muros do individualismo, possa buscar com base nessa formação emancipar-se na construção social e histórica. Para isso, é necessário que a educação seja permanentemente concebida como liberdade que cultiva o compromisso com a construção de relações conscientes entre homens *maiores*. “A lei [moral], considerada em nós, se chama consciência. A consciência é de fato a referência das nossas ações”<sup>129</sup>, tanto quanto, paradoxalmente, não é mais que consequência de relações humanas racionais e livres.

Resta considerar que, a princípio, o homem não pode adentrar a maioria sozinho, porque nasce carente de cuidados e saberes, contudo, essa mesma carência o leva a formar-se e a construir sua própria conduta. Kant esclarece:

De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue. [...] Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Na verdade, ainda persistem controvérsias sobre esses assuntos.<sup>130</sup>

<sup>129</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 99.

<sup>130</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 20.

## CAPÍTULO 2

### KANT E O PROJETO EDUCATIVO

---

No processo histórico da humanidade, Kant certamente não reinaugura a razão, contudo, acrescenta-lhe a necessidade *prática*, fundante do sujeito moral como o ente que traz em si o princípio da humanidade sem qualquer causalidade externa para determiná-lo. O homem “é então sujeito integral, por si só sujeito da ação e do conhecimento, simultaneamente”<sup>131</sup>. Nesse sentido, os fundamentos constitutivos do ser humano, como se sabe, partem de “dois elementos plenamente distintos, a saber, de um lado, a sensibilidade e o entendimento e, do outro, a razão e a vontade livre, que se diferenciam entre si de um modo essencial”<sup>132</sup>. O primeiro fundamento consiste na dimensão natural do homem, o outro representa o homem como o ser de liberdade, que estabelece o “mundo das coisas humanas”<sup>133</sup>. Na dimensão natural, o homem é receptivo, imanente, e na dimensão da razão e liberdade, é ativo, transcendente, portador das condições de possibilidades de um ser autônomo. A célebre passagem na conclusão da *Crítica da razão prática* demonstra essa perspectiva de Kant:

Duas coisas enchem o ânimo de admiração e veneração sempre nova e crescente, quanto mais freqüente e persistentemente a reflexão ocupa-se com elas: **o céu estrelado acima de mim e a lei moral em mim**. Não me cabe procurar e simplesmente presumir ambas como envoltas em obscuridade, ou no transcendente além de meu horizonte; vejo-as ante mim e conecto-as imediatamente com a consciência de minha existência. A primeira começa no lugar que ocupo no mundo sensorial externo e estende a conexão, em que me encontro, ao imensamente grande com mundos sobre mundos e sistemas de sistemas e, além disso, ainda a tempos ilimitados de seu movimento periódico, seu início e duração. A segunda começa em meu si-mesmo <selbst> invisível, em minha personalidade, e expõe-me em um mundo que tem verdadeira infinitude, mas que é acessível somente ao entendimento e com o qual (mas deste modo também ao mesmo tempo com todos aqueles mundos visíveis) reconheço-me,

---

<sup>131</sup> VINCENT, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*, p. 10.

<sup>132</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 86.

<sup>133</sup> VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia IV*, p. 115.

não como lá, em ligação meramente contingente mas em conexão universal e necessária.<sup>134</sup>

A primeira questão apresentada por Kant, fazendo referência ao céu de estrelas acima do homem, dimensiona a realidade sensorial, o sentido das coisas físicas e dos corpos dotados de *força vital*, expressa a condição do homem como ser orgânico composto de sentidos e da capacidade essencial de entendimento<sup>135</sup>. A segunda questão emblemática, a lei moral no homem, refere-se às possibilidades infinitas do homem como ser livre que tem seu princípio fundado a priori “exclusivamente nos conceitos da razão pura”, pois a moral é distinta de qualquer necessidade de conformidade com a experiência, orienta-se apenas pelos princípios práticos da própria razão e do homem como inteligência.

Na perspectiva de Kant as dimensões – natural e moral – constitutivas do homem possibilitam compreendê-lo como ser dotado de certas *disposições naturais* (físicas e morais), as quais revelam os princípios que tornam possível formar o *caráter humano* no sujeito.

As disposições naturais não são inatas, constituem-se como forças intrínsecas ao ser humano quanto mais nele sejam desenvolvidas. Essas disposições podem ser classificadas, segundo Kant, em três aspectos<sup>136</sup>. O primeiro deles é a *disposição à animalidade*, que representa a existência física ou mecânica que compõe o aparato dos sentidos humanos. Tal disposição visa a autoconservação, assim como a propagação da espécie promovida pelo instinto sexual. O coroamento da preservação de si mesmo e da espécie pelo homem

<sup>134</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 255-256.

<sup>135</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 256.

<sup>136</sup> Em síntese, as *disposições naturais* são classificadas por Kant em três aspectos: a) a disposição à *animalidade*; b) a disposição à *humanidade*; c) a disposição à sua *personalidade*. (KANT, Immanuel. *A religião dentro dos limites da simples razão*, p. 371-375). É importante esclarecer que as *disposições naturais* não devem ser confundidas com a *propensão*. Essa última significa para Kant a predisposição para o desejo de algo, de modo que pode ocorrer ou não, dependendo das inclinações do sujeito. Já as disposições são *necessárias* a todo ser racional, são plásticas e representam a base do aparato inteligível do sujeito. Pode-se dizer que a propensão está mais próxima do instinto, e a disposição, do arbítrio, do incondicionado. Kant diz: “Por propensão (*propensio*) entendo o fundamento subjetivo da possibilidade de uma inclinação (apetite habitual, *concupiscentia*), enquanto contingente para a humanidade em geral. Ela distingue-se da disposição por ser em certa medida inata, mas não deve ser representada somente como tal, mas também como *adquirida* (quando é boa), ou (quando é má) como *contraída* pelo próprio homem” (KANT, Immanuel. *A religião dentro dos limites da simples razão*, p. 373).

culmina na necessidade de comunidade entre os congêneres denominada por Kant de “instinto de sociedade”<sup>137</sup>. Desprovida de razão, essa disposição compõe o mundo sensorial do homem e precisa de cuidados e disciplina, elementos fundamentais à formação, para que não sobressaia no sujeito os instintos animais e os vícios mais grosseiros ligados às sensações físicas como, por exemplo, a gula e a volúpia; pois caso o homem se entregue às sensações físicas desmedidamente, elas podem tornar-se fatores que dificultam a formação que vise o cultivo da razão e da autonomia.

O segundo aspecto das disposições naturais está ligado à existência do homem em relação a outro homem, por isso, Kant o denomina *disposições para a humanidade*, que estabelece em larga medida uma autopreservação *comparativa*. Em outras palavras, como ente orgânico e, ao mesmo tempo, racional, o homem interpreta, julga questões segundo um certo valor em relação a outros seres humanos. Essa relação, por vezes hostil, leva a uma busca de superioridade sobre o outro, mas, paradoxalmente não exclui *o amor recíproco* possível à espécie humana. Tais relações conflituosas são possíveis, segundo Kant, “como motivo para a cultura”<sup>138</sup>.

Assim, o homem tende a viver em sociedade porque assim se constitui como sujeito, mas, ao mesmo tempo, inclina-se a resistir a essas relações. Segundo Kant,

é esta resistência que desperta todas as forças do homem e o induz a vencer a inclinação para a preguiça e, movido pela ânsia das honras, do poder ou da posse, para obter uma posição entre os seus congêneres, que não pode *suportar*, mas de que também não pode *prescindir*. 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 sociedade, patologicamente provocada, num todo *moral*.<sup>139</sup>

<sup>137</sup> KANT, Immanuel. *A religião dentro dos limites da simples razão*, p. 372.

<sup>138</sup> KANT, Immanuel. *A religião dentro dos limites da simples razão*, p. 372.

<sup>139</sup> KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 26.

A terceira e última disposição natural do homem postulada por Kant, é a *disposição à sua personalidade*, que representa o homem “como ente racional e ao mesmo tempo responsável”<sup>140</sup>. Embora essa seja a disposição mais importante para a formação do caráter humano no sujeito, importa ressaltar que sem as que a precedem não existe sujeito integral, não há cultura e, portanto, não há homem<sup>141</sup>. A disposição humana à sua personalidade, como causa *noumenon*<sup>142</sup>, torna possível ao homem agir segundo a lei moral, fundando o domínio da liberdade. Nesse sentido, a personalidade humana é expressão da ação moral como forma de manifestação do homem livre segundo a sua razão.

Conforme Kant,

se considerarmos as três citadas disposições segundo as condições de sua possibilidade, encontraremos que a *primeira* não tem qualquer gênero de razão por raiz, que a *segunda*, é verdade, tem por raiz a razão prática, subordinada apenas a outros motivos, só a *terceira* tem como raiz a razão prática para si mesma, isto é, incondicionalmente legisladora. [...] Elas são *originais*, pois pertencem à possibilidade da natureza humana. O homem, é verdade, pode precisar das duas primeiras inoportunamente, mas não pode exterminar nenhuma das mesmas. Sob disposição de um ente entendemos tanto as partes constituintes necessárias como as formas de sua conjunção para ser um tal ente. São *originais* se pertencem necessariamente à possibilidade de tal ente; mas *contingentes* se o ente fosse possível

<sup>140</sup> KANT, Immanuel. *A religião dentro dos limites da simples razão*, p. 371.

<sup>141</sup> Importa esclarecer que, para Kant, embora as disposições *em seu conjunto* componham o ser humano, para que o homem possa desenvolver sua disposição à personalidade, é necessário que ele desenvolva também as demais. Entretanto é preciso ter clareza de “não considerar esta disposição [à personalidade] como contida no conceito da anterior [disposição à humanidade], mas se deve considerá-la necessariamente uma disposição particular. Pois segue-se daí que um ente possui razão e de modo nenhum que esta contém um poder para determinar incondicionalmente arbítrio pela simples representação da qualificação de suas máximas para a legislação universal e, por conseqüência, para ser prática para si mesma: pelo menos tanto quanto podemos entender. O mais racional entre os entes do mundo poderia necessitar, entretanto, sempre de certos motivos, que vêm a ele dos objetos da inclinação, para determinar seu arbítrio, mas aplicar, além disso, a mais racional reflexão, bem como que se refere à maior soma de motivos e também os meios, a fim de alcançar, assim, o objetivo determinado, sem nem sequer pressentir a possibilidade de algo como é a lei moral que ordena absolutamente o que se anuncia como o próprio, e mesmo supremo, motivo. Se esta lei não estivesse dada em nós, não a produziríamos, como tal, por nenhuma sutileza da razão, nem a imporíamos ao arbítrio: e no entanto esta lei é a única coisa que nos torna conscientes da independência de nosso arbítrio da determinação por intermédio de todos os outros motivos (de nossa liberdade) e com isso, ao mesmo tempo, da capacidade de imputação de todas as nossas ações” (KANT, Immanuel. *A religião dentro dos limites da simples razão*, p. 371-372).

<sup>142</sup> Refere-se à dimensão do homem que é constituída pelo caráter inteligível ou transcendental. Cf. capítulo 1, p. 28, nota 58, do presente trabalho.

sem as mesmas. Deve-se ainda observar que não falamos aqui de outras disposições que não as que se relacionam imediatamente com o poder de apetição e com o uso do arbítrio.<sup>143</sup>

Assim, os três níveis de constituição do homem chamadas por Kant de *disposições naturais* compõem a base física e moral que o torna um ser potencialmente fecundo ao desenvolvimento. Com base no reconhecimento de tal disposição ao desenvolvimento, compreende-se o sentido pelo qual, para Kant, a ordem da natureza, no que tange ao homem, passa a ser pensada na própria imanência da liberdade e da razão prática. As circunstâncias de desenvolvimento do homem, de acordo com as disposições naturais, levam a crer que ele não foi criado para ser guiado por seu instinto e suas inclinações primárias, mas para construir-se como ser dotado de razão e de liberdade. O ser humano não deveria também “ser objeto de cuidado e ensinamento mediante conhecimentos adquiridos; deveria, pelo contrário, extrair tudo de si mesmo.”<sup>144</sup>

A natureza simboliza a *vida* para o homem, e nela ele deve atuar em constante desenvolvimento, tornando-a secundária e dirigida pela *razão*, que significa a possibilidade de esclarecimento e autonomia para o homem. Kant acrescenta:

Ora era aqui que a antiga filosofia assinalava ao homem um ponto de vista inteiramente incorreto no mundo, ao fazer dele, neste último, uma máquina que, como tal, deveria ser de todo dependente do mundo, ou das coisas exteriores e das circunstâncias; fazia, portanto do homem uma parte quase simplesmente *passiva* do mundo. – Apareceu agora a *Crítica da Razão* e atribuiu ao homem no mundo uma existência plenamente *activa*. O próprio homem é originariamente criador de todas as suas representações e conceitos, e deve ser o único autor de todas as suas acções. Aquele <é> e este <deve> conduzem a duas determinações inteiramente diversas no homem.<sup>145</sup>

Tal questão é fundamental do ponto de vista ontológico, pois “a natureza humana está de fato a ser construída, e que ela não nos é, então, simplesmente dada.”<sup>146</sup> Se a formação humana tem o carácter de reforçar o desenvolvimento do

<sup>143</sup> KANT, Immanuel. *A religião dentro dos limites da simples razão*, p. 373.

<sup>144</sup> KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 24.

<sup>145</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*, p. 85-86.

<sup>146</sup> VINCENT, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*, p. 73.

ser involuntariamente natural em ser voluntariamente racional e livre, ela precisa ser cultivada pelo homem, acima de tudo para desenvolver as *disposições naturais* com fim no bem comum de sua espécie, pois “a providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral.”<sup>147</sup>

Em *Sobre a pedagogia*<sup>148</sup>, Kant afirma que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”<sup>149</sup>, pois, embora possua as bases para constituir-se humano, é preciso que desenvolva adequadamente suas disposições naturais visando atingir os fins da espécie humana por meio da educação. Os animais seguem seu destino de modo condicionado e não têm consciência disso, apenas cumprem o que a natureza lhes impõe. De modo contrário, o homem busca ele mesmo o seu fim, desde o momento que tenha dele um conceito, mas não atinge esse fim em sua totalidade como indivíduo, e a plenitude desses fins é possível somente ao homem como espécie. A clareza dessa idéia está expressa nas palavras de Kant:

A razão numa criatura é uma 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 projetos. [...] se a natureza estabeleceu apenas um breve prazo à sua vida [humana] (como realmente acontece), ela necessita de uma série talvez incontável de gerações, das quais uma transmite à outra os seus conhecimentos para que, finalmente, o seu germe insito na nossa espécie alcance aquele estágio de desenvolvimento, que é plenamente adequado à sua intenção.<sup>150</sup>

Então, não é possível ao indivíduo humano no percurso de sua vida orgânica, realizar em si mesmo toda a perfeição cabível com base no desenvolvimento de suas disposições naturais, sobretudo no que diz respeito à razão. Por outro lado, o homem como espécie estabelece infinito potencial de

---

<sup>147</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 19.

<sup>148</sup> Kant não escreveu nenhuma obra propriamente pedagógica. O texto *Sobre a Pedagogia* sintetiza “um programa metafísico-pedagógico” (CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da filosofia*, p. 38) que trata de lições ministradas por Kant, em aulas pouco frequentes, alternadas entre os anos de 1776 a 1787, na Universidade de Königsberg. O texto foi organizado e editado pela primeira vez em 1803 por Theodor Rink, aluno e discípulo de Kant, que já se encontrava em profunda debilitação física.

<sup>149</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 11.

<sup>150</sup> KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 23-24.

desenvolvimento e um ilimitado projeto de razão, o que demonstra a perspectiva de Kant sobre a cultura, como universalidade das relações humanas e destinação mais importante do homem na natureza.

O desenvolvimento do homem por meio da educação não é instintiva ou automática e requer um labor gradual no qual o homem avança de um estágio de aprendizagem para outro:

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<sup>151</sup>.

Nesse sentido, a educação é um meio por excelência para o aprimoramento das disposições humanas. Esse aprimoramento requer o método progressivo e uma aprendizagem elaborada pelo sujeito de modo gradativo, de acordo com sua maturação intelectual. A ação pedagógica que visa a aprendizagem do sujeito deve ocorrer segundo o curso naturalmente crescente de compreensão, partindo do simples para o complexo, ao mesmo tempo, percebendo-lhe os erros e buscando saná-los. Eis o que justifica a proposição: “a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação.”<sup>152</sup>

A aprendizagem precisa visar primeiramente que o sujeito chegue ao entendimento, por meio da síntese de diversas representações da intuição sensível, o que lhe permitirá o trabalho de classificação de categorias e elaboração de conceitos. Segundo Kant, essa aprendizagem pode ser reforçada por meio de exemplos que se apliquem a uma regra, ou o contrário, uma regra que se aplique a exemplos específicos. Esse exercício exige certa atenção e articulação do pensamento que colaboram no labor necessário da razão, pois

a razão faz conhecer os princípios. Mas é preciso ter em conta que aqui se trata de uma razão ainda dirigida. Esta não deve pretender sempre discorrer, mas ter o cuidado de não se exercer sobre aquilo que é superior aos conceitos. Aqui não se trata da razão especulativa, mas da reflexão a respeito do que acontece segundo as

---

<sup>151</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 19.

<sup>152</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 16-17.

suas causas e seus efeitos. Trata-se de uma razão prática em sua economia e em sua disposição.<sup>153</sup>

A seqüência do desenvolvimento da razão deve levar, em seu curso, à formação da moralidade. A razão prática é a causa de todas as ações livres, exprime pura atividade racional de autodeterminação do homem e está acima do entendimento. Este último encontra-se circunscrito a regras e representações sensíveis para reuni-las em uma consciência, com seus limites demarcados pela intuição-sensível. Surge então a viabilidade de conduzir o aprendiz primeiro no que lhe é espontaneamente (naturalmente) conhecido, o entendimento, como introdução para abranger um uso da razão que exigirá maior transcendência do empírico. Embora seja possível expressar-se analiticamente de tal maneira, isso não quer dizer que a razão seja dividida em compartimentos independentes, mas que ela pode ser progressivamente desenvolvida e aprimorada pelo sujeito em seu processo educativo.

O contexto de aperfeiçoamento progressivo na formação humana comunga a idéia de *progresso*, que permeia até certo ponto, a obra kantiana e se articula em alguma medida com a *Aufklärung*<sup>154</sup>, estabelecendo princípios para uma concepção antropocêntrica de cultura que tem como um de seus vetores o esclarecimento progressivo da sociedade no quadro de suas instituições históricas.

Aristóteles<sup>155</sup>, ao afirmar a importância do homem racional e virtuoso como base para o equilíbrio da *pólis*, não se referia ao cidadão grego singular, mas à unidade dos cidadãos, cujo sentido coletivo era construir o *éthos*, o caráter humano, como finalidade de todo cidadão. Esse propósito estabelece de forma consciente a formação do homem grego como tentativa de *preservar* e *aperfeiçoar* seu modo de existência social. De modo semelhante, a questão do esclarecimento não foi discutida por Kant visando somente os sujeitos vivos da particularidade

---

<sup>153</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 70.

<sup>154</sup> A palavra alemã *Aufklärung* expressa simbolicamente o sentido de Ilustração ou Iluminismo, movimento intelectual europeu do século XVIII universalmente emblemático no contexto histórico da razão e do esclarecimento.

<sup>155</sup> Cf. ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*, X, 1172 b - 1181 b.

histórica iluminista, e a questão da minoridade levantada por ele não está ingenuamente ligada apenas à dimensão de uma recusa individual fundada em uma inaptidão humana para usar a própria razão.

Embora os sujeitos e sua dimensão presente sejam indispensáveis, o alvo do esclarecimento para Kant são os fundamentos da sociabilidade humana em seu percurso civilizatório. Por isso, como conquista *incessante* de ser social, o homem constitui-se progressivamente melhor, valendo-se da experiência da geração pretérita, desenvolvendo o “esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-la em prática pouco a pouco.”<sup>156</sup>

As gerações *novas* têm o papel de elaborar uma consciência melhor do ponto de vista da formação, poderá fazê-lo, sobretudo, com base nas experiências das gerações passadas que permanecem vivas na memória social. O papel das novas gerações ilustra com propriedade como o princípio da liberdade é capaz de incorporar em si a tensão entre o antigo e o novo. Essa tensão mostra a progressividade, mas não uma linearidade nas proposições de Kant.

Uma compreensão lúcida da concepção kantiana não pode conceber a simplificação dessa tensão, pois isso levaria ao equívoco de considerar o legado das gerações como réplicas programadas da cultura transmitida pelas gerações anteriores. Ao contrário disso, os nexos que movem o processo formativo no contexto de Kant esclarecem que ele concilia *experiência* e *liberdade* em uma formação que visa tornar o ser humano melhor que em seu estado presente:

Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância.<sup>157</sup>

No domínio da formação progressiva entre a experiência e a liberdade, emergem os princípios elementares que orientam a ação do educador. Segundo Kant, em determinadas circunstâncias a educação dos jovens pode ser

<sup>156</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 18.

<sup>157</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 22.

prejudicada, quando “os pais cuidam da casa, os príncipes, do Estado. Uns e outros deixam de se propor como fim último o bem geral e a perfeição a que está destinada a humanidade”<sup>158</sup>. Por conseguinte, é necessário um educador que possa ser mestre e cuidar especificamente da formação. Cabe a esse educador ter consciência de seu papel na arte de educar e despertar em seus congêneres educandos o potencial para a razão, sempre associada à moral e à sociabilidade, como fim de uma formação para a autonomia.

O direcionamento das forças inferiores (sensoriais) do homem e o aperfeiçoamento de suas disposições superiores (morais) compõem o universo a ser cultivado pelo educador, inclinado a mediar mais que o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos de seus aprendizes, pois, o “homem pode ser treinado, disciplinado, instruído mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado.”<sup>159</sup> Cabe ao educador dedicar-se a formar sujeitos ilustrados, o que significa orientá-los para a autonomia de pensar e de conduzir-se perante o mundo.

Kant evidencia a distinção entre *professor* e *governante*. A este último, nas pessoas dos pais e educadores, cabe a tarefa de guiar e preparar o infante por meio de uma educação doméstica, a educação que promove os cuidados, a disciplina e o direcionamento da criança, além de guiar-lhe na prática de preceitos ligados à instrução de modo a encaminhá-la para a vida.

O professor, por sua vez, é o mestre. Ele ministra a educação na escola e lhe cabe mais especificamente o papel de promover a instrução e a formação moral. Para Kant, confiado ao valioso labor do esclarecimento, o professor não deve propor-se como um *tutor*<sup>160</sup>, poupando seus aprendizes da tarefa de pensar e de decidir por si mesmos. A ação educativa do professor deve estar pautada na necessidade ética de zelar pela ilustração do homem:

Com efeito, sempre haverá alguns que pensam por si, mesmo entre os tutores estabelecidos da grande massa que, após terem arrojado de si o jugo da menoridade, espalharão à sua volta o espírito de uma

---

<sup>158</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 22-23.

<sup>159</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 27.

<sup>160</sup> A palavra *tutor* neste contexto tem o mesmo sentido expresso no capítulo 1, p. 42, nota 104, do presente trabalho.

avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem para por si mesmo pensar.<sup>161</sup>

Na acepção de Kant, o maior sentido da ação do professor consiste em levar os aprendizes a pensarem por si mesmos. É importante que o professor comprometido com tal ação possa atuar, sobretudo, na esfera da educação pública, pois, para o filósofo, a educação pode ser *privada* ou *pública*.

A educação privada consiste em orientar o aprendiz, preparando-o para a vida e para o desenvolvimento da capacidade de guiar-se por preceitos. Pode abranger desde os cuidados com o infante até a formação moral do jovem que alcança progressivamente certo amadurecimento físico, intelectual e moral, ao desenvolver-se pela vivência prática dos preceitos que dizem respeito aos fins de sua formação. Como educação doméstica, “é dada pelos próprios pais ou, caso não tenham tempo, capacidade ou não o queiram, por outras pessoas que os ajudam nessa tarefa, mediante uma recompensa.”<sup>162</sup> No caso em que os pais atribuem a outra pessoa o papel de educar os filhos, eles devem transferir-lhe autoridade suficiente, para que, como governante, ela possa conduzir a educação dos infantes na vida cotidiana.

A educação pública, ministrada em institutos de educação, tem um papel importante tanto para o desenvolvimento das habilidades das pessoas, como para uma formação ilustrada no que se refere à cultura desses mesmos sujeitos. Kant diz que “uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral.”<sup>163</sup> A educação nesses institutos é fundamental para formar cidadãos capazes de exercerem uma postura autônoma diante do mundo, pois

a educação pública tem aqui manifestamente as vantagens: aí se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o direito dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda parte resistência, e nos elevamos acima dos demais unicamente por mérito próprio. Essa educação pública é a melhor imagem do futuro cidadão.<sup>164</sup>

<sup>161</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 12.

<sup>162</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 31.

<sup>163</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 30.

<sup>164</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 34.

Embora em ambos os tipos de educação a formação deva atribuir princípios aos aprendizes, na educação privada é legítimo partilhar com os aprendizes/filhos alguns princípios que são de interesse da autoridade familiar, como, por exemplo, o ensino religioso. Na educação pública, contudo, os princípios devem ser encaminhados na medida do possível pelos professores, de modo a não impor nada aos alunos em assuntos de fé. Convicto de que a razão como princípio é um guia auto-suficiente para o homem, Kant defende a liberdade referente aos princípios religiosos e critica a imposição desses princípios, sobretudo, pelos príncipes (governantes do Estado).<sup>165</sup>

Em relação à educação pública, Kant afirma ainda:

A finalidade desses institutos [públicos] é o aperfeiçoamento da educação doméstica. Se os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação dos seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessária a despesa com os institutos públicos. Estes devem se prestar a realizar certas experiências e a formar pessoas aptas para que possam dar uma boa educação doméstica.<sup>166</sup>

O filósofo não se detém em delimitar rigidamente a prioridade entre educação pública e privada, mas esclarece que a educação privada é muito suscetível a falhas e lacunas na formação dos aprendizes, por isso, em geral,

---

<sup>165</sup> Em *Sobre a pedagogia*, Kant não esclarece especificamente a atribuição do ensino religioso a um dos dois tipos de educação (pública ou privada). Embora sejam distintos e referidos a outro contexto, os conceitos de uso público e privado da razão aproximam tal compreensão expressa no texto. Os conceitos de uso público e privado da razão serão discutidos mais adiante no presente capítulo (Cf. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 11-19). Para Kant, a “religião sem a consciência moral é um culto supersticioso” (KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 100). E por isso, sobretudo na educação pública, ensinar religião poderia ser positivo se, acima de tudo, preparasse o homem para compreender o *dever* em relação a Deus e aos homens, para torná-los melhores do ponto de vista humano, sobrepondo o temor ou a promessa de salvação como princípios. Com efeito, por meio da formação, não se deve simplesmente doutrinar, pois essa formação não seria livre. Kant diz: “Pus o ponto central do Iluminismo, a saída do homem da sua menoridade culpada, sobretudo nas *coisas de religião*, porque em relação às artes e às ciências os nossos governantes não têm interesse algum em exercer a tutela sobre os seus súbditos; por outro lado, a tutela religiosa, além de ser a mais prejudicial, é também a mais danosa de todas. Mas o modo de pensar de um chefe de Estado, que favorece a primeira, vai ainda mais além e discerne que mesmo no tocante à sua *legislação* não há perigo em permitir aos seus súbditos fazer o uso público da própria razão e expor publicamente ao mundo as suas idéias sobre a sua melhor formulação [...]” (KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 18).

<sup>166</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 31.

a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão. A educação doméstica, além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga.<sup>167</sup>

Por meio da idéia de educação pública, Kant delineou algumas das bases que fundaram a escola como instituição moderna, *locus* por excelência para a formação de cidadãos. De todo modo, pode-se dizer que a educação pública, bem como a educação privada, são diferentes dimensões de um mesmo processo educativo indispensáveis à formação humana em sua totalidade. Para o filósofo, é importante que hajam pessoas ilustradas e inclinadas a construir um estado de coisas melhores para a posteridade, comprometidas de algum modo com o desenvolvimento do homem e da sua capacidade intrínseca de esclarecimento e autonomia.

Segundo Kant, a educação em geral pode ser ainda *mecânica* ou *raciocinada*. A educação mecânica é aquela que se orienta de acordo com as circunstâncias nas quais está inserida e, portanto, não tem um plano ou um fim que a oriente. Embora a educação mecânica seja necessária e demonstre que é possível aprender muitas coisas pela experiência em relação ao que pode ser melhor para o desenvolvimento do sujeito, uma educação puramente espontânea, certamente, será mais propensa a lacunas e erros na orientação do aprendiz.

Quanto à educação raciocinada, torna-se importante antes de esboçá-la, fazer uma distinção entre dois aspectos diferentes da aprendizagem pelo sujeito. O primeiro aspecto consiste na aprendizagem por meio de uma “ordem natural da sua aquisição”<sup>168</sup>, ou seja, orientada segundo as relações entre os sujeitos, a aprendizagem desenvolve-se como progresso *natural* ligado ao conhecimento. O segundo aspecto está ligado ao estabelecimento de uma ordem circular e progressiva que, de certo modo, atua com base naquela ordem natural – ou pelo seus meios – para mediar ou comunicar os saberes aos aprendizes.<sup>169</sup> Embora os dois aspectos, o natural e o mediato, precisem ser aproximados para que ocorra a aprendizagem, a esse segundo aspecto Kant atribui a necessidade de ser

---

<sup>167</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 31-32.

<sup>168</sup> CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da filosofia*, p. 41.

<sup>169</sup> Cf. CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da filosofia*, p. 41.

*raciocinado*, além disso, esse tipo de aprendizagem é o que corresponde à pedagogia e à educação escolar.

Portanto, a “arte da educação ou pedagogia deve ser *raciocinada*”<sup>170</sup> para que possa contemplar o desenvolvimento de todas as disposições naturais do homem. A educação deve ser perscrutada, pensada, para tornar-se, como pedagogia, capaz de estabelecer um plano educativo para atingir o melhor estado possível para o homem posteriormente. Tal plano sugere transpor a dimensão pragmática da educação, tornando-a uma busca rigorosa do saber pelo homem e atribuindo ao ato de educar um sentido de desenvolvimento de todo o potencial humano.

Por outro lado, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade da sistematização da pedagogia em um conjunto de princípios que a oriente e a torne uma cultura necessária a serviço da razão, Kant a compreende livre, não a concebe como uma ciência e a define como uma arte.

Ora, inscrever a pedagogia no universo da ciência parece, a princípio, atribuir-lhe um importante sentido em relação aos conhecimentos e saberes humanos, porém, significa de certo modo, circunscrevê-la no universo do entendimento, do cognitivo, e da previsibilidade pedagógica; nesse contexto, a educação não pode se estender além do que é necessário ao raciocínio e ao entendimento no homem. Contudo, ao atribuir à pedagogia a formação do homem, sobretudo, em sua dimensão livre, própria do caráter moral, não é possível inscrevê-la nos princípios da ciência.

Referindo-se ao objeto da ciência, Kant afirma:

Mesmo a inexorabilidade do Progresso da ciência moderna – que constantemente se corrige a si própria descartando respostas e reformulando questões – não contradiz o objetivo básico da ciência – ver e conhecer o mundo tal como ele é dado aos sentidos; e seu conceito de verdade é derivado da experiência que o senso comum faz da evidência irrefutável, que dissipa o erro e a ilusão.<sup>171</sup>

A procura da verdade empreendida pela ciência tem o seu papel diante da história e das necessidades humanas, em especial, como parâmetro para os

<sup>170</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 21.

<sup>171</sup> ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*, p. 46.

saberes humanos que tenham como escopo a experiência e a descoberta da realidade, ou do objeto de estudo, pelos seus meios. O saber científico questiona *como* é possível tal objeto ou realidade, e, por perscrutar o que se pressupõe existente, é investido da possibilidade de “encetar o caminho seguro de uma ciência.”<sup>172</sup> Como um saber de natureza diferente daquele científico, a educação funda-se na indagação do *que é*, e o que *deve ser*, o homem sua realidade e cultura.

Se existem motivos pelos quais a educação não possa se instituir no plano de uma ciência, grandes são também os motivos para não relega-la ao plano do senso comum, pois, no pensamento kantiano, a educação é, antes de tudo, uma questão ética, ligada à razão prática, e como tal pertence ao plano da liberdade, requer a luz da razão teórica para uma formação integral, contudo não tem outro fim senão o de tornar o homem moral. Essa questão pode ser deduzida da própria concepção de ciência em Kant.

Seria ingênuo, tanto quanto pretensioso, resumir tal concepção, que é objeto dissecado por Kant em todo o percurso da *Crítica da razão pura*. É essencial perceber que o saber científico tem limites claros ontologicamente expressos no modelo das ciências da natureza, que cultivam a pretensão de universalidade com base em sua especificidade como ciência de observação e classificação, e portanto, pode ser acabada em algum sentido. A lógica, por exemplo, é possível como ciência, sobretudo por possuir limites precisos ligados ao entendimento, o que é pouco provável na metafísica, pela transcendência<sup>173</sup>, e também, para a pedagogia, pela exigência da liberdade. Kant partilha claramente as evidências daquilo que é trabalho de sua reflexão: para dar conta do *problema moral*, ao atribuir ao homem uma dimensão indeterminada, retirou-lhe o caráter predominantemente empírico, possível de ser compreendido por procedimentos, mensurado, delimitado, e que pode ser objeto da ciência à medida que configura alguma correspondência com a experiência sensível.

---

<sup>172</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 13.

<sup>173</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 11-24.

Sendo a pedagogia os saberes e ações educativas que buscam superar o natural para formar o homem moral, como pode estar circunscrita aos princípios da ciência? De acordo com Carrilho,

se o pensamento pedagógico de Kant promove uma constante valorização da experiência, isso decorre de uma razão metafísica precisa, razão que não é senão “a liberdade humana. Dizer que o homem é livre, é dizer que ele não pode, como as coisas (res), ser objeto de ciência ou, mais exactamente, de *conhecimento*. (...) Se a educação devesse ser uma ciência no sentido forte deste termo, isto é, um conhecimento independente da experiência na medida em que possuiria um conhecimento da essência do objeto, seria preciso ou que o homem não fosse livre e se assemelhasse às coisas cuja essência determina *a priori* a existência, ou que a razão pudesse elevar-se até ao saber absoluto que só pertence a Deus e que é o único que pode constituir o conhecimento dos seres livres” [...] O homem definindo-se pelo uso da razão, rasga à sua frente horizontes ilimitados de desenvolvimento.<sup>174</sup>

A educação situa-se no plano da razão, do humanamente possível, cabendo-lhe ser construção da liberdade humana, a liberdade de ser ou não ser, liberdade de negar, contestar, criar e recriar, liberdade de afirmar-se por meio da pedra de toque da razão: o pensamento.

Do ponto de vista kantiano, a especificidade da ação educativa pede que sejam ultrapassados os explícitos limites da educação informativa, descritiva ou técnica. Pressupõe uma formação que leve o aluno a dúvidas, à problematização, ao interesse radical pelos conceitos. Os saberes precisam ser pensados de forma aberta, em currículos escolares que possam abarcar, sobretudo, a reflexão dos interesses humanizantes possíveis à educação. O universo da formação pautado na elevação do homem invoca a necessidade de uma *teoria da educação* que promova os processos e conceitos da ação educativa, segundo aqueles interesses.

Com base na reflexão dos fins da educação, Kant considerou os meios pelos quais ela poderia se cumprir. Certamente, por uma compreensão mais profunda da necessidade de que a educação mais que um objeto de ciência, fosse

---

<sup>174</sup> CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da filosofia*, p. 38-39. O texto citado por Carrilho é de Alexis Philonenko, autor da introdução, tradução e notas de *Réflexions sur l'éducation*, de Kant.

um objeto do pensamento, *raciocinada* portanto, e, mais que uma ação espontânea, a educação fosse ação humana livre, Kant a concebeu como uma *arte*. Reconhecendo a educação como uma ação humana de múltipla importância, o filósofo pondera: “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”<sup>175</sup>.

Ora, a arte é uma ação humana por excelência, livre em suas mais diversas formas de expressão, criadora de experiências humanas singulares. Kant afirma em sua crítica do juízo: “Arte se distingue da *natureza*, como fazer (*facere*) do agir ou atuar em geral (*agere*), e o produto, ou a consequência da primeira, como *obra* (*opus*), da segunda como *efeito* (*effectus*)”<sup>176</sup>. Em outras palavras, por meio da arte, o homem constrói idéias e coisas, elabora modificações na natureza e atribui sentido a objetos passivos que se tornam expressivos e vivos pela ação artística sobre eles, o que torna as obras de arte diferentes dos objetos naturais. Toda arte requer liberdade, disciplina e conhecimento para expressar-se, proporciona a experiência estética, e mais ainda, a experiência cultural. Em certa medida, a ação humana de educar não é diferente.

Ao tomar a arte como correspondente cultural mais *aproximado* para a educação, Kant introduz a educação no universo da mais legítima reflexão racional, “de direito, somente a produção por liberdade, isto é, por um arbítrio, que toma como fundamento de suas ações a razão, deveria denominar-se arte.”<sup>177</sup> A ação de educar é a arte de formar homens racionais, não é exercício de compulsão para o mestre nem para o discípulo; é atividade que implica vontade, disciplina e, acima de tudo, compromisso com a experiência humana racional, porém, sem uma exigência imediata de finalização utilitária para essa formação.

*Arte* como habilidade do homem distingue-se também da *ciência* (o *poder*, do *saber*), como faculdade prática da teórica, como técnica da teoria (como agrimensura da geometria). E então também aquilo que se *pode*, tão logo simplesmente se *sabe* o que deve ser feito e, portanto, simplesmente se conhece suficientemente o efeito desejado, não se denomina justamente, arte. Somente aquilo que, mesmo quando se conhece do modo mais completo, nem por isso se tem ainda, desde logo, a habilidade de fazer, pertence, nessa

<sup>175</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 21.

<sup>176</sup> KANT, Immanuel. *Da arte e do gênio*, p. 337.

<sup>177</sup> KANT, Immanuel. *Da arte e do gênio*, p. 337.

medida, à arte. *Camper* descreve com muita precisão como teria de ser o melhor sapato, mas certamente não era capaz de fazer um.<sup>178</sup>

Estabelecer a educação e buscá-la constituem um desígnio legitimamente humano, mas, como a arte, a educação precisa ser construída intrinsecamente ligada à exigência da liberdade. Tal exigência deve ser cultivada por meio do cultivo de um *nobre ideal*, o qual a educação busca e dele necessita, para que não se perca em seus esforços. Kant ressalta a importância de um ideal educativo que não esteja submetido à aplicabilidade do conhecimento e que se empenhe na superação de quaisquer barreiras para “conduzir gradualmente a nossa espécie desde o estágio inferior da animalidade até ao nível máximo da humanidade.”<sup>179</sup>

Para Kant, as metas e o ideal da educação precisam ser *grandes*, no sentido mais qualitativo da palavra, construindo, por meio dos homens pensamentos e ações que sejam revestidos de valor prático (moral) para eles mesmos e para toda a humanidade. Um tal comprometimento da formação seria indubitavelmente mais profícuo como projeto para construir seres conscientes.

Uma pergunta importante sobre a educação parte desse ponto. No que tange ao contexto da sociedade contemporânea, indaga-se qual é o *nobre ideal* a que a educação se propõe, pois, nessa sociedade, as pessoas são formadas para a técnica, a competitividade e a eficiência, e desse modo, tornam-se capazes de dar respostas certas no exame vestibular, ao empregador e ao mercado. No entanto, é preciso admitir, do ponto de vista kantiano que esses empreendimentos educativos da atualidade são projetos contingentes e instrumentais, não chegam a ser uma meta para a cultura, portanto, não exprimem um nobre ideal para educação.

Kant menciona outras dificuldades que ocorrem na educação desde seu próprio tempo histórico. Para ele, alguns pais ou educadores educam suas crianças segundo caprichos momentâneos de suas próprias ignorâncias, tornando-se inaptos na arte de educar: “A falta de disciplina e de instrução em

<sup>178</sup> KANT, Immanuel. *Da arte e do gênio*, p. 337.

<sup>179</sup> KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. *In*: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 31.

certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos.”<sup>180</sup> Além disso, o Estado deveria apresentar nas pessoas de seus príncipes o melhor exemplo de educação. No entanto, os príncipes se preocupam mais convenientemente com o bem do seu Estado e quase nunca com o bem da humanidade e seu esclarecimento por meio da educação, o que os torna também governantes muito ruins.<sup>181</sup>

Outro problema que se configura para a educação é a permanência do homem na *menoridade*. Essa permanência situa-se no contexto de uma *dialética natural* que, para Kant, representa as condições em que o homem, não obstante tenha disposição para o bem, apresenta certa tendência para

opor arrazoados e subtilezas às leis severas do dever, para pôr em dúvida a sua validade ou pelo menos a sua pureza e o seu rigor e para as fazer conformes, se possível, aos nossos desejos e inclinações, isto é, no fundo, para corrompê-las e despojá-las de toda a sua dignidade, o que a própria razão prática vulgar acabará por condenar.<sup>182</sup>

Essa tendência humana em divergência com o curso da natureza, ainda que circunstancial, é um alerta permanente para a dificuldade do homem de dobrar seus desejos e paixões ao imperativo da razão e da lei moral. A superação de tal barreira é um desafio histórico concreto e indispensável para todo ideal de formação que tenha como fim edificar o sujeito autônomo.

Kant, porém, não se deixa enredar por esses obstáculos, não vê barreiras totalmente intransponíveis para o esclarecimento do homem. Insiste que, por meio da própria razão, sempre a confrontar o irracional como força capaz de auto-reflexão, se encontra o escopo de uma vida humana autônoma. Postula que todas as disposições humanas são para o bem e precisam, em certa medida, apenas serem fomentadas pela educação em consonância com a liberdade para que o homem se torne ilustrado.

Segundo Kant,

para esta ilustração, nada mais se exige que a *liberdade*; e, claro está, a mais inofensiva entre tudo o que se pode chamar liberdade, a

<sup>180</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 15.

<sup>181</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 24.

<sup>182</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 37-38.

saber, a de fazer um *uso público* da sua razão em todos os elementos. [...] Por toda a parte se depara com a restrição da liberdade. Mas qual é a restrição que se opõe ao Iluminismo? Qual a restrição que não o impede, mas antes o fomenta? Respondo: o *uso público* da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo a ilustração entre os homens; o *uso privado* da razão pode, porém, muitas vezes coarctar-se fortemente sem que, no entanto, se impeça por isso notavelmente o progresso da ilustração.<sup>183</sup>

Ao fazer a distinção entre o uso público e privado da razão, Kant afirma: “Por uso público da razão entendo aquele que qualquer um, enquanto *erudito*, dela faz perante o grande público do *mundo letrado*.”<sup>184</sup> O uso público da razão, portanto, é aquele que qualquer cidadão ilustrado pode apresentar perante a sociedade, e essa liberdade de expressão da razão é dimensão fundamental da disposição humana de pensar por si mesmo.

Kant chama de uso privado da razão “aquele que alguém pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado”<sup>185</sup>, de modo que o sujeito, como membro de alguma instituição ou segmento, faz seu pronunciamento sob a autoridade ou interesse desse segmento. Embora o uso privado da razão seja uma dimensão presente e necessária no contexto cultural, cabe ressaltar que o uso público da razão, por pressupor a liberdade de expressão para qualquer cidadão que tenha condições de exercê-la, usando como autoridade somente sua própria razão e liberdade, torna-se uma referência fundamental para a ilustração, considerando-se que, no horizonte do publicamente possível à razão, são geradas as relações que fomentam o diálogo social e o esclarecimento. Como assinala o próprio Kant, “quanto e com que correcção *pensaríamos* nós se, por assim dizer, não pensássemos em comunhão com os outros, a quem comunicamos os nossos pensamentos e eles nos *comunicam* os seus!”<sup>186</sup>

<sup>183</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 13.

<sup>184</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 13.

<sup>185</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 13.

<sup>186</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 52.

No uso privado da razão, um clérigo “está obrigado a ensinar os discípulos de catecismo e a sua comunidade em conformidade com o símbolo da Igreja, a cujo serviço se encontra, pois ele foi admitido com esta condição.”<sup>187</sup> Como sujeito de livre pensamento e erudito, ele tem a liberdade pública, e ainda a responsabilidade de pronunciar ao público “os seus pensamentos cuidadosamente examinados e bem-intencionados sobre o que de erróneo [errôneo] há naquele símbolo, e as propostas para uma melhor regulamentação das matérias que respeitam [inclusive] à religião e à Igreja.”<sup>188</sup>

O direito de pronunciar-se publicamente quanto aos seus ideais é complemento da capacidade de servir-se do próprio entendimento. Entendimento e seu pronunciamento compõem o esclarecimento que edifica o sujeito e a cultura, contestando com argumentos racionais tanto a ignorância quanto o autoritarismo possíveis nas relações entre os humanos.

Kant, em seu texto de 1784, pergunta: “vivemos nós agora numa época esclarecida?”<sup>189</sup> Argumenta em seguida que “a resposta é não. Mas vivemos numa época do *Iluminismo*.”<sup>190</sup> Essa questão é muito atual, mesmo passados mais de dois séculos do Iluminismo. Parafraseando a pergunta de Kant e evidenciando um pouco mais o que se entende como objeto de seu questionamento, indaga-se o seguinte: atualmente, sob o legado do Iluminismo, *vivemos nós em uma época de emancipação humana?* Se há uma resposta possível para essa questão, a forma mais lúcida de delimitá-la também seria uma referência a Kant e a permanente busca do saber e do esclarecimento, isto é, estaremos sempre vivendo em época da *possibilidade da formação* do homem moral e autônomo.

O homem, em qualquer época, requer necessariamente cuidados e esclarecimento por meio da educação. Em conseqüência de sua suscetibilidade

---

<sup>187</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 14.

<sup>188</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 14.

<sup>189</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 17.

<sup>190</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? *In: \_\_\_\_\_*. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 17.

educativa, o ser humano goza de infinito potencial de esclarecimento. Entretanto, Kant procura mostrar os limites em relação a um esclarecimento coercitivo sobre um povo ou nação; o esclarecimento imposto a qualquer custo, sob qualquer justificativa ou interesse, seria uma agressão ao gênero humano.<sup>191</sup> Além disso, a educação precisa ser realizada pelos homens como um processo intrinsecamente ligado à liberdade e inserida no próprio movimento da cultura. De outra forma, nos moldes autoritários, a ação educativa pode tornar-se opressão ou apologia a déspotas pseudo-esclarecidos.

Um ideal de educação humana que possa ser livre não deve ser reservado aos príncipes, espera-se que seja em alguma medida universal. Para Kant, o “estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita”<sup>192</sup>, pois uma boa educação pode ser fonte de progresso para toda a humanidade. A formação concebida do ponto de vista cosmopolita significa não só abranger por meio da educação a “sociedade civil mundial”<sup>193</sup> mas também, levar o homem dessa sociedade a pensar sobre si mesmo em suas relações sociais, questionando continuamente seus princípios, traduzidos em todas as mediações fundamentais da cultura, tais como a política, a ética, a arte, a religião, a educação.

A instituição Estado tornou-se historicamente indispensável para propor uma ordem social fundando as nações, mas, Kant esclarece que não se pode conceber o Estado como reduto civil isolado, pois está inserido em um processo histórico-cultural que tende à abrangência de toda a sociedade humana. Ao desenvolver suas *disposições para a humanidade*, o ser humano estabelece relações conflituosas, compreendidas por Kant como uma *insociabilidade*

---

<sup>191</sup> Cf. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 16.

<sup>192</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 23. O tema do *cosmopolitismo* justifica-se de acordo com Kant, pela importância de conceber um “ensaio filosófico que procure elaborar toda a história mundial segundo um plano da Natureza, em vista da perfeita associação civil no gênero humano, deve considerar-se não só como possível, mas também como fomentando esse propósito da Natureza” (KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 35). Embora Kant reconheça que tal propósito possa parecer estranho, defende-o, considerando-o modesto pela dimensão do objeto a que ele se propõe, porém construtivo, como reflexão a *priori* para os rumos da humanidade.

<sup>193</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 16.

necessária no homem para a existência cultural.<sup>194</sup> Há também, entre os Estados, um inevitável antagonismo, paradoxalmente necessário para os impulsionar a conduzirem-se como *autômatos*<sup>195</sup>. No entanto, a condição das partes (cada Estado-nação) não deve inviabilizar o projeto de formação que cabe a toda a humanidade, pois como Kant pondera, “estamos *cultivados* em alto grau pela arte e pela ciência. Somos *civilizados* até ao excesso, em toda a classe de maneiras e na respeitabilidade sociais. Mas falta muito para nos considerarmos *moralizados*.”<sup>196</sup>

Assim como a perfeição humana não é possível para um homem, mas para o seu gênero, a construção da sociedade melhor não é possível para um Estado específico, pois é um projeto para os Estados em sua coletividade. Apesar das diferenças e semelhanças entre os povos e os Estados, não há como ser

---

<sup>194</sup> Segundo Kant, o homem tem uma disposição natural para viver em sociedade, mas tem ao mesmo tempo uma *propensão a isolar-se*, a que ele chama de *sociabilidade insociável*, necessária para que haja cultura, pois, sem as propriedades da insociabilidade “de que promana a resistência com que cada qual deve deparar nas suas pretensões egoístas, todos os talentos ficariam para sempre ocultos no seu germe, numa arcádica vida de pastores, em perfeita harmonia, satisfação e amor recíproco: e os homens, tão bons como as ovelhas que eles apascentam, dificilmente proporcionariam a esta sua existência um valor maior do que o que tem este animal doméstico; não cumulariam o vazio da criação em vista do seu fim, como seres de natureza racional. Graças, pois, à Natureza pela incompatibilidade [...]. Sem ela, todas as excelentes disposições naturais da humanidade dormitariam eternamente sem desabrochar. O homem quer concórdia; mas a natureza sabe melhor o que é bom para a sua espécie, e quer discórdia” (KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 26). A cultura, de acordo com Caygill, é considerada por Kant “como ‘o último fim que temos motivos para atribuir à natureza no tocante à raça humana’ (CJ § 83) e consiste na ‘aptidão e competência para toda espécie de fins para os quais possa a natureza (interior e exteriormente) ser utilizada pelo homem’” (CAYGILL, Howard., *Dicionário Kant*, p. 89). Contudo, pela capacidade de escolher e realizar esses fins, o homem é dotado de características até certo ponto antagônicas que lhe permitem criar as condições necessárias para a existência da cultura; e a restrição e a disciplina impostas à liberdade humana são aspectos de base para o empreendimento dessa cultura. Pela condição paradoxal em que o homem é constituído – sociabilidade e insociabilidade, natureza e liberdade – a cultura faz-se e pode ser compreendida como uma expressão racional do próprio homem.

<sup>195</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 31. De acordo com o contexto da referida obra de Kant, a palavra *autômato* não tem conotação de automático. Refere-se à capacidade de os Estados serem causas eficientes de si mesmos, isto é, uma comunidade civil que pode deliberar para si mesma um “ordenamento possível da constituição civil no plano interno, em parte por um acordo e legislação comuns no campo exterior”(KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 31). Nesse sentido, o Estado autômato é aquele capaz de se auto-legislar e se auto-regular, por meio de seus cidadãos, tanto no plano interno como em relação a outros Estados que é o plano externo.

<sup>196</sup> KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 32.

indiferente ao que deve ser o ideal do homem para todo sujeito e nação: constituir relações humanizadas.

Kant ilustra a necessidade de criar uma certa sintonia entre todas as nações para formar os cidadãos do mundo por meio da imagem da árvore que, isolada nos espaços de um campo, cresce expandindo seus galhos horizontalmente caprichosos, e seus troncos tornam-se retorcidos sem uma direção. Já as árvores da floresta precisam conviver com as demais árvores e, ao mesmo tempo, ir ao encontro do ar e do sol acima de si mesmas, e por isso, adquirem porte ereto, verticalizam-se com destino certo mais alto possível.<sup>197</sup> A imagem criada por Kant exprime dois ideais de Estado, dos quais apenas o último propõe a experiência cultural e política, que busca não só o esclarecimento e a excelência de todo cidadão que o compõe, mas também visa a superação dos propósitos particulares dos sujeitos, dos governantes e das nações, para afirmar como propósito maior “um estado de *cidadania mundial* como o seio em que se desenvolverão todas as disposições originárias do gênero humano.”<sup>198</sup>

A esse respeito, Kant esclarece que,

quando ao cidadão se impede a busca do bem-estar na forma que bem lhe parecer, mas compatível com a liberdade dos outros, restringe-se a vivacidade do tráfico geral e desse modo, mais uma vez, as forças do todo. Por conseguinte, renova-se sempre mais a restrição pessoal na sua acção e omissão, concede-se a universal liberdade de religião; e surge assim gradualmente, com devaneios e delírios sub-reptícios, a *Ilustração*, como um grande bem que o gênero humano deve preferir ao propósito egoísta de expansão dos seus governantes, se chegar simplesmente a compreender o seu próprio benefício. Mas esta ilustração, e com ela também uma certa participação cordial no bem que o homem ilustrado, que o compreende perfeitamente, não pode evitar, deve subir pouco a pouco até aos troncos e influenciar mesmo os seus princípios de governo. Embora, por exemplo, os governantes do mundo não disponham de dinheiro algum para estabelecimentos públicos de ensino e, em geral, para tudo o que visa a melhoria do mundo, pois já se contabilizou previamente na sua totalidade para a futura guerra, encontrarão contudo a sua própria vantagem em pelo menos não impedir os esforços, decerto débeis e lentos, que os seus povos fazem neste campo. Finalmente, a própria guerra se tornará pouco a

<sup>197</sup> Cf. KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 28.

<sup>198</sup> KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 35.

pouco não só um empreendimento artificioso, incerto quanto ao desenlace para ambos os lados, mas também em virtude das conseqüências dolorosas que o Estado sente na sempre crescente dívida (uma nova invenção), cuja amortização é imprevisível; ademais, a influência que cada perturbação de um estado tem sobre todos os outros, no nosso mundo tão caracterizado pelos negócios, é tão manifesta que eles, pressionados pelo seu próprio perigo, se oferecem, embora sem competência legal, para árbitros, preparando-se assim de longe para um futuro grande corpo político, de que o mundo precedente não pode ostentar exemplo algum.<sup>199</sup>

Para Kant, o propósito do ideal educativo que valoriza a liberdade, o esclarecimento do homem, buscando a universalidade e a paz entre as nações, cultiva, portanto, um meio racional de prevenção à instauração de propósitos nacionalistas, sectários e de interesses políticos corporativos.

Com efeito, em razão da abordagem social, política e cultural, à primeira vista, o propósito cosmopolita invoca o diálogo sobre o processo atual de mundialização, contudo, o exame mais atento mostra que não há relação de semelhança e nem uma utopia convergente entre a idéia de Kant e o fato da sociedade mundializada. A diferença está exatamente na *causa* e no *fim* dos dois processos. Na atualidade, as relações entre os diferentes Estados-nações, governantes e culturas têm como principal motivação os interesses mercantis e econômicos. Por meio dessa prioridade produtiva o homem desenvolve uma condição de certo modo coletiva de heteronomia social que lhe retira a condição de ser *fim*. Na ordem social capitalista, o homem é indivíduo que nega a possibilidade de ter a razão e a educação a serviço dos interesses (autônomos) do gênero humano.

“Mas quanto mais o processo da autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos, que têm que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica”<sup>200</sup>, afirmam Horkheimer e Adorno. A automatização das ações humanas em favor do capital tem se tornado na atualidade a meta social predominante para todas as relações terrenas. Saltam dessa realidade uma cultura e uma educação

<sup>199</sup> KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 34-35.

<sup>200</sup> HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. O conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*, p. 41.

desumanizadoras em sua essência, visto que os homens são colocados como meios para fins externos a eles e que lhes ditam as suas ações.

No pensamento de Kant, a *causa* e o *fim* de um projeto cosmopolita só podem ser humanos. Essa prioridade atesta que, em quaisquer modos de produção da realidade, a arte de governar e a arte de educar precisam ser fundadas na razão prática aplicada ao próprio homem e às suas necessidades diante da existência social. Mediante esse contexto, Kant questiona:

Assim sendo, de quem deve provir o melhoramento do estado social? Dos príncipes, ou súditos, no sentido de que estes se aperfeiçoem antes por si mesmos e façam meio caminho para ir ao encontro de bons governos? Se, pelo contrário esse aperfeiçoamento deve partir dos príncipes, então, comece-se por melhorar a sua educação; esta sempre teve graves erros [...].<sup>201</sup>

Embora Kant não expresse exatamente de que plano deve partir primeiro a educação, se dos governos ou da sociedade, sua interlocução deixa entrever que é de ambos ao mesmo tempo, tornando claro o quanto a educação é determinante na cultura, ou ainda, o quanto a formação interfere no plano de todas as relações sociais: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.”<sup>202</sup>

A convicção kantiana de que o esclarecimento do homem se faz sobretudo pela liberdade, revela o pronunciamento de um intelectual que busca na fecundidade histórica do seu próprio tempo um projeto de homem e de sociedade que possa ultrapassar as barreiras da disposição humana a animalidade, o egoísmo, a subjugação consentida do homem, para ascender a uma condição de esclarecimento.

É fundamentalmente claro nos escritos de Kant que é necessário insistir no cultivo da razão, a forma de ascese pela qual a educação pode ser questionada e crivada contra as armadilhas de concepções instrumentalizadoras do ser humano. Eis porque a *crítica*, como ação de pensar a si mesmo em suas lacunas e limites constituintes, é um conceito tão caro para Kant e também deve sê-lo para toda educação, que se pretenda racional, esclarecida e responsável. A crítica

---

<sup>201</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 23.

<sup>202</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 15.

representa ainda a dimensão insubstituível da razão que interroga a cultura e, ao mesmo tempo, delinea a possibilidade de uma *arkhé* para o homem moderno.

A *natureza* racional existe como um fim em si mesma e a conformação humana na infância da razão não poderia promover o propósito de ampliar essa razão até o estágio superior das disposições do sujeito à sociedade dos homens. Por isso, é da maior importância para Kant que a arte de educar não forme as novas gerações apenas de acordo com o presente, e sim conforme um estado melhor para humanidade possível no futuro. A esse respeito, Kant afirma:

Uma época não pode coligar-se e conjurar para colocar a seguinte num estado em que se deve tornar impossível a ampliação dos seus conhecimentos (sobretudo os mais urgentes), a purificação dos erros e, em geral, o avanço progressivo na ilustração. Isto seria um crime contra a natureza, cuja determinação original consiste justamente neste avanço.<sup>203</sup>

Tal direcionamento para melhores condições de sociabilidade humana é possível porque a razão é capaz de discernir a sua deficiência e, mediante a tendência para o conhecimento, realiza a autocrítica, reconhecendo a necessidade do cultivo do esclarecimento da humanidade, abrindo-se à perspectiva da formação humana do sujeito e da cultura que tem como escopo a maioria.

A arte de educar deve ser concebida por pais, governantes, pessoas ilustradas e, sobretudo, por professores e príncipes, com base em um nobre ideal, concebida como educação raciocinada, cosmopolita, pensada para a paz, para formar homens que sejam autônomos por expressão de vida, preocupados com o progresso do gênero humano. Para Kant, não se trata de questões relativas, são princípios universais para o ser humano, que ao construí-los, edifica a cultura em seu mundo objetivo:

A Providência quis que o homem extraísse de si mesmo o bem e, por assim dizer, desse modo lhe fala: “Entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições para o bem. Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti.”<sup>204</sup>

<sup>203</sup> KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 15-16.

<sup>204</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p.19.

## CAPÍTULO 3

### KANT E A CONQUISTA DA MORALIDADE

---

O homem é moralmente bom ou mau por natureza? Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei.

Immanuel Kant

Como infante e aprendiz, o homem necessita de princípios que possam formá-lo do modo mais pleno possível. Na perspectiva kantiana, a arte de educar, de um lado, ensina e conduz os homens, e de outro, apenas desenvolve certas disposições de que o ser humano dispõe potencialmente. Tal desenvolvimento não é linear, contudo pode ser previsto em certo universo de conceitos e práticas necessárias à formação da totalidade da pessoa humana. Busca-se, neste capítulo, abordar alguns conceitos mais presentes na obra *Sobre a pedagogia* procurando compreender o percurso de uma educação concebida para desenvolver as disposições naturais do homem. De acordo com Kant,

a pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em *física e prática*. A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral* (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco.<sup>205</sup>

Conquanto no contexto da referida obra, a *educação física* e a *educação prática* não estejam delimitadas de forma claramente distinta, porque elas se mesclam na própria ação educativa, é possível pontuá-las teoricamente, de modo diferenciado para melhor compreendê-las. Primeiramente, sobre a educação

---

<sup>205</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 34-35.

física, pode-se dizer inicialmente que ela consiste em três aspectos: os cuidados, a disciplina e a formação.

Os cuidados incluem desde a amamentação materna até o desenvolvimento dos primeiros hábitos da criança. São “as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças.”<sup>206</sup> A principal consideração de Kant em relação a esses cuidados é que não se deve permitir às crianças desenvolverem hábitos que mais tarde se tornem necessidades. Quanto menos necessidades desenvolva, mais preparado para a liberdade o homem estará. Assim, na primeira infância, cabe à educação estabelecer cuidados que apenas façam desenvolver o potencial do aparelhamento humano, não acrescentando nenhuma comodidade desnecessária que sugira à criança desejos que possam desviá-la em algum momento do projeto mais pleno de desenvolvimento das disposições naturais. Nesse sentido, por exemplo,

se acostumarmos os bebês a verem satisfeitos todos os seus caprichos, depois será tarde para dobrar a sua vontade. Deixemos, pois, que chorem à vontade, e logo eles mesmos ficarão cansados de chorar. Se cedermos, porém, a todos os seus caprichos na primeira infância, corrompemos desse modo o seu coração e os seus costumes.<sup>207</sup>

Os instrumentos naturais da criança, que são seu corpo, membros, bem como seu entendimento constituem o que de melhor ela tem a desenvolver. Proporcionar-lhe a satisfação indiscriminada de todos os desejos dos sentidos e impregnar-lhe dependências artificiais poderá ser prejudicial, como por exemplo, o uso de carrinhos para aprender a andar e vários outros costumes que não favorecem o desenvolvimento da criança e podem ser o ponto de partida para uma dependência que poderá acompanhá-la por toda a vida. Kant diz que o “hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação”.<sup>208</sup>

Essa argumentação justifica o modo pelo qual os dispositivos, muitas vezes desnecessários à natureza, presentes nos excessos de mimos e na

<sup>206</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 11.

<sup>207</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 43.

<sup>208</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 48.

satisfação imediata dos sentidos e desejos, acabam por levar a uma fragilidade do aparato psicológico e físico do sujeito, bem como a gerar uma certa arrogância. A criança deve estar livre para aprender a servir-se de suas forças. “Tudo aquilo que a educação deve fazer é impedir que as crianças cresçam muito delicadas. [...] Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente”<sup>209</sup>, afirma Kant.

No contexto da educação física, os cuidados são importantes para o desenvolvimento profícuo do sujeito, mas a *formação*<sup>210</sup> é a dimensão indispensável para a educação da índole. Kant classifica a formação em duas partes: a *disciplina*, compreendida por ele como a parte negativa da educação, e a *instrução* (ou cultura), a parte positiva dessa mesma educação.

A disciplina, para Kant, não guarda relação com a subserviência infantil ou alguma espécie de adestramento. Trata-se de uma ação educativa necessária à transformação da animalidade em humanidade, um processo de condução inicial do sujeito que lhe fornece posteriormente a condição de aprimoramento autônomo de suas disposições.

O homem vem ao mundo desprovido de todo senso de conduta e segue apenas suas inclinações naturais. A criança é de tal modo propensa à liberdade que, se não for direcionada para preceitos humanos e racionais, atenderá prontamente aos imperativos dos sentidos e das suas tendências animais. Kant diz que “a selvageria consiste na independência de qualquer lei.”<sup>211</sup> No processo formativo, a disciplina tem o papel fundamental de apresentar em primeira instância ao homem as leis da humanidade. Por ser o infante a princípio incapaz de elaborar sua própria conduta, outros o farão por ele, orientando-o para certos

---

<sup>209</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 48.

<sup>210</sup> *Formação*, nesse caso, refere-se à categoria presente na classificação kantiana acerca dos conceitos do processo educativo. Em síntese, a classificação mais comum, com base na obra *Sobre a pedagogia* de Kant, estabelece que a educação humana consiste em: *cuidados, formação e moralização*. A *formação* divide-se em dois aspectos: o negativo, que é a *disciplina*, e o positivo, a cultura ou *instrução*, que abarca a *habilidade* e a *prudência*. Não é objetivo do presente trabalho tomar essa classificação de modo sistemático, mas tão somente buscar o contexto educativo que esses conceitos configuram (Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Cf. também VINCENT, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*, p. 53-63).

<sup>211</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 13.

comportamentos e lhe apresentando princípios que o encaminharão ao seu destino humano.

Por seu sentido de base na formação do caráter, a disciplina deve estar presente na educação do sujeito desde muito cedo: “A falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remedida mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina.”<sup>212</sup> Está em questão o desenvolvimento de um equilíbrio que a princípio é mecânico, mas desdobra-se no controle dos desejos próprios da disposição animal, levando a criança a desenvolver suas disposições à humanidade.

Além de ser necessária à vida, a *disposição à animalidade* no homem deve ser um meio para sua autoconservação e desenvolvimento. O fundamento da disciplina é o de que o homem aprenda a submeter, tanto quando necessário, os seus sentidos e inclinações instintivas à sua razão,

é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida. (...) No homem, a brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade; no animal bruto, pelo contrário, isso não é necessário, por causa do seu instinto.<sup>213</sup>

A disciplina “obstinada e servil”<sup>214</sup> não pode também ser construtiva para a formação da criança, podendo torná-la dissimulada ou tímida. Kant afirma que a criança deve ter o direito de ser franca e exercitar sua liberdade, contudo, é importante que reconheça a necessidade de respeito aos demais e que tenha limites bem traçados para a satisfação de suas vontades.

Alguns valores propriamente humanos são fundamentais para a formação do infante, ainda que “muitas fraquezas do homem não provêm da falta de ensinamento, mas daquilo que lhes comunicam as falsas impressões”<sup>215</sup>. Valores como a coragem, a verdade e a modéstia devem ser permanentemente sugeridos e desenvolvidos progressivamente na criança, o que não requer grande

---

<sup>212</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 16.

<sup>213</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 13-14.

<sup>214</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 51.

<sup>215</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 52.

esforço, desde que não se lhe comuniquem constantemente as impressões distorcidas do medo, da mentira e outras do gênero.

Se, de um lado, Kant acredita que o homem é naturalmente inclinado ao bem, de outro, afirma que ele não poderá ser de fato bom, senão desde o momento em que tenha conhecimento das máximas, para que possa voluntariamente optar, por exemplo, entre a mentira e a verdade, segundo seu caráter. Enquanto a criança ainda não tiver maturidade para optar pelas máximas, a disciplina em sua educação é fundamental para orientá-la a agir segundo a moderação e o respeito como dignidade em relação a si mesma e a outros seres humanos que a cercam.<sup>216</sup>

Em relação ao sentido da disciplina para a formação do caráter da criança, Kant declara:

Quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis, as quais devem seguir fielmente. Assim, por exemplo, se lhes é estabelecida a hora para dormir, para trabalhar, para brincar, esse horário não deve ser dilatado ou abreviado. Nas coisas indiferentes pode-se deixar a escolha às crianças, contando que depois observem sempre a lei que criaram para si mesma. Não é necessário, entretanto, criar na criança um caráter de adulto, mas sim, o de uma criança.<sup>217</sup>

A disciplina faz parte da formação geral do homem e com o tempo passa a ser parte constitutiva de sua *forma* de pensar e agir. Não se deve confundi-la com *punição*, que é algo mais específico e diretamente ligado à *obediência*, que é também um “elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar.”<sup>218</sup> A desobediência pode acarretar a punição, mas, de acordo com Kant,

---

<sup>216</sup> A *dignidade*, conquanto pareça não consistir em um conceito fundamental, é, contudo, expressivo no contexto da razão prática em Kant. Um tal conceito só pode valer-se do princípio da autonomia como aquela que torna possível ao homem a possibilidade de ser digno porque age racionalmente, ao mesmo tempo, segundo a vontade livre e a lei moral como legislador do reino dos fins. Logo, a humanidade como capaz de moralidade é a única que tem dignidade. Kant esclarece: “o que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem tem um *preço venal*; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é a uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossas faculdades anímicas, tem um *preço de afeição ou sentimento* (*Affektiospreis*); aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é *dignidade*” (KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 77).

<sup>217</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 76-77.

<sup>218</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 77.

para circunstâncias em que seja de fato necessário punir, a punição moral é a mais profícua para formar o caráter do aprendiz e servir-lhe de aprendizagem.

A obediência, a veracidade e a sociabilidade são traços imprescindíveis à personalidade da criança e precisam ser cultivados acima de quaisquer conteúdos que se considerem importantes para ela. Com base nesses traços, o aprendiz poderá construir as primeiras noções de agir segundo a autoridade da razão e da lei moral.

Indispensável à estrutura cognitiva e psicológica do sujeito, a disciplina é uma das bases formadora da mente infantil, esvai-se com o tempo, permanecendo na pessoa em forma de estrutura subjetiva espontaneamente ligada à ação. Nesse sentido, a disciplina impede os defeitos mas ainda não é a estrutura em si que permite os processos de elaboração dos juízos pelo sujeito, que são projetos da cultura moral fundada sobre as máximas.<sup>219</sup>

As máximas como princípio subjetivo, com base no qual o homem pode agir segundo a razão, precisam ser revestidas de entendimento e valor moral para que possam ser usadas de modo superior por ele. É de suma importância que o homem desenvolva a capacidade de confrontar suas próprias máximas com o “princípio de discernimento”<sup>220</sup>, que é a lei moral objetiva, única capaz de abarcar a universalidade e a necessidade exigidas por um imperativo categórico.

A importância da educação iniciada sob máximas incide no desenvolvimento progressivo do aprendiz quanto à capacidade de se pautar não somente por motivos pessoais e contingentes pois, partindo da estrutura das máximas, o sujeito desenvolve a capacidade de agir segundo a lei objetiva, de modo a guiar-se por determinações da lei prática: “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne em lei universal.*”<sup>221</sup>

As máximas são a base *a priori* para a formação do homem autônomo, não podem ser tomadas como regras, mas como princípios que partem da própria

---

<sup>219</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 75.

<sup>220</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 47.

<sup>221</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 59.

inteligência do homem. No início do processo educativo, a criança vivencia a obediência às leis para só posteriormente guiar-se voluntariamente. De posse desse arbítrio, espera-se que ela busque racionalmente suas próprias máximas. Contudo, nesse universo de aprendizagem, o homem é o único ser capaz de fracassar ou de cometer erros. Como o erro é constitutivo do desenvolvimento humano, só é possível pela própria liberdade. O erro, nesse contexto, é expressão mais profunda tanto da liberdade como dos limites humanos. O homem não tem um roteiro da natureza que lhe imponha quaisquer ações é dotado da liberdade de construir por si mesmo sua realidade. No entanto, é permanente o risco de desviar-se de seus fins humanos, o que, certamente, constitui o erro.

A parte positiva da educação física, chamada por Kant de cultura ou instrução, “consiste notadamente no exercício das forças da índole”.<sup>222</sup> A classificação kantiana insere a formação das *forças da índole* (a cognição, o entendimento) no contexto da educação física exatamente porque faz a distinção entre natureza e liberdade, de modo que esta última está relacionada ao desenvolvimento da moralidade por meio da educação prática.

O sentido da educação da índole reporta-se à necessidade de desenvolver potencialidades a serviço do entendimento e da reflexão, formando mentes humanas capazes de pensar, livre o quanto possível de erros<sup>223</sup>. Kant não faz referência a “informar algo particular ao aluno”.<sup>224</sup> Do seu ponto de vista, a formação não deve visar conteúdos que impregnem no aprendiz crenças ou opiniões. Seu escopo é o cultivo e a busca de compreensão da realidade por meio dos conceitos do pensamento e da capacidade de fazer juízos.<sup>225</sup>

---

<sup>222</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 53.

<sup>223</sup> Nesse caso específico, o erro deve ser compreendido como uma disfunção, ou inaptidão quanto à capacidade de entendimento, pensamento ou juízo.

<sup>224</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 67.

<sup>225</sup> Quanto à capacidade de julgar, Kant esclarece sobre a importância de exercitá-la por meio de regras compreendidas como princípios e não como fórmulas. A faculdade de julgar também se ocupa com conceitos e inferências abstraídas de seus conteúdos, pois o seu uso é o de uma regra formal. A esse respeito, pondera Kant: “Mas, justamente por ser uma regra, esta requer por sua vez uma instrução da capacidade de julgar, e assim fica claro que o entendimento é capaz de ser instruído e abastecido por regras, mas que a capacidade de julgar é um talento particular que não pode ser ensinado, mas somente exercitado. A capacidade de julgar, por conseguinte, é também o específico do assim chamado senso comum, cuja falta nenhuma escola pode remediar. Com efeito, se bem que a escola possa oferecer abundantemente e como que inocular nem

Há um aspecto da formação da índole que Kant chama de *cultura particular da índole*, que consiste no desenvolvimento das *potências inferiores* do entendimento como “a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a espirosidade.”<sup>226</sup> O ideal é que essas potências não sejam cultivadas de modo isolado, como fim em si mesmas, mas que se possa “desenvolver cada uma, levando em conta as outras, como a imaginação a serviço da inteligência”<sup>227</sup>, procurando cultivar na medida do possível e desde cedo todas as possibilidades dessas potências.

Kant contextualiza esse desenvolvimento em uma definição dual, de modo que as *potências inferiores*, mais ligadas à sensibilidade, não têm um valor em si mesmas, mas são importantes meios para o permanente desenvolvimento das *potências superiores* da faculdade humana de conhecer. São elas: entendimento, capacidade de julgar e a razão. Segundo Kant, “o entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a ampliação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular. Essa livre cultura prossegue seu curso desde a infância, até que o jovem termine a sua educação.”<sup>228</sup>

É natural que as primeiras potências a serem despertadas no homem sejam aquelas ligadas aos sentidos, em especial, a visão e toda percepção do empírico, visto que, a princípio, por meio desses sentidos, o sujeito é afetado pelos objetos. No entanto, o cultivo dessas potências deve ser ascendente, de modo a criar os meios para chegar às idéias e ao pensamento, que são capacidades infinitas quanto ao seu desenvolvimento no homem.

---

entendimento limitado regras tomadas emprestadas de outros, ainda assim a capacidade de servir-se corretamente delas deve pertencer ao próprio aprendiz, e nenhuma regra que lhe possa ser prescrita para esse propósito estará segura de abuso quando faltar um tal dote natural. Por isso, um médico, um juiz ou um político pode ter na cabeça muitas e belas regras patológicas, jurídicas ou políticas, a ponto de poder ser professor meticoloso das mesmas, mas na aplicação ainda assim infringi-las-á facilmente, quer porque lhe falte capacidade natural de julgar (se bem que não entendimento), podendo na verdade compreender o universal in abstracto, mas sem conseguir distinguir se um caso pertence in concreto ao mesmo, quer porque não se tenha adestrado suficientemente para esses juízos através de exemplos e atividades concretas. Esta é também a única e grande utilidade dos exemplos, a saber, que aguçam a capacidade de julgar” (KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p. 98).

<sup>226</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 68.

<sup>227</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 63.

<sup>228</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 63.

O desenvolvimento dessas potências do homem torna-o cognitivamente capaz de desenvolver a *habilidade*. A habilidade, assim como a disciplina, constitui uma das bases que formam o caráter humano no sujeito. Contudo, importa ter clareza de que o sentido atribuído atualmente à habilidade está ligado de forma bastante restrita à formação técnica, à eficiência, ao desempenho produtivo e, para Kant, a habilidade não consiste somente no domínio de uma arte ou técnica, embora seja um *valor* que ocupa o último lugar no homem como capacidade hábil constitutiva da ação.<sup>229</sup>

Para Kant, o homem “precisa da formação escolástica, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como indivíduo”.<sup>230</sup> O desenvolvimento da habilidade associada à formação da disciplina e prudência é importante para formar integralmente as bases subjetivas que possibilitam ao sujeito posteriormente tornar-se autônomo.

Se, nos cuidados com a criança, não se deve lhe sugerir hábitos desnecessários, também no desenvolvimento das forças da índole, os instrumentos facilitadores

resultam danosos à habilidade natural. Assim, servimo-nos de uma corda para medir uma certa distância, mas pode-se fazê-lo simplesmente com o olhar; valemo-nos de um relógio para determinar a hora, mas olhar a posição do sol; servimo-nos de uma bússola para nos orientar numa floresta, mas podemos sabê-lo também observando o sol, se é de dia, ou as estrelas, se é de noite.<sup>231</sup>

Formar habilidades visa desenvolver o corpo, os órgãos e sentidos, em um universo de aperfeiçoamento que abrange a personalidade da criança. Nesse particular, os brinquedos, os jogos, os exercícios físicos e outras atividades similares, bem como o despertar da imaginação, a noção de proporção, de

---

<sup>229</sup> Vale ressaltar que a maior parte dos conceitos desenvolvidos por Kant no que diz respeito à formação cultural, estão presentes de algum modo no contexto da educação atual, embora com sentidos muito diferentes daqueles atribuídos por Kant. Daí a necessidade de compreender esses conceitos na justa acepção exposta por Kant. Outros conceitos fundamentais que se estendem a esse fato são, por exemplo: ação, dever, disciplina, interesse, e sobretudo, o conceito de autonomia.

<sup>230</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 35.

<sup>231</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 53.

grandeza e de distância, a concentração e a destreza, estão interligados no processo da educação física que, concomitantemente, prepara as bases humanas para a educação prática. Acerca desse aspecto, Kant faz uma referência direta a Rousseau: “Não conseguireis jamais formar homens sábios, se antes não formardes traquinas.”<sup>232</sup>

No percurso da formação, é necessário fazer com que o infante aprenda a distinguir entre diversão e trabalho, já que ambos são essenciais ao desenvolvimento das habilidades. A *cultura livre* é um divertimento para a criança, consiste em momentos necessários em que ela se entrega espontaneamente a atividades que lhe são prazerosas e que não têm objetivo sistemático. Todavia, “prejudica-se à criança, se se acostuma a considerar tudo um divertimento. Ela deve certamente ter seu tempo de recreio, mas também as suas horas de trabalho”.<sup>233</sup>

A *cultura escolástica* consiste em atribuir à criança atividades que tenham propósito determinado em relação a um objetivo mais amplo em sua educação e estabelece para ela algum tipo de obrigação. Não deve ser em nenhum sentido escravizante para a criança, mas o esforço despendido nesse caso precisa ser o suficiente para desenvolver-lhe a capacidade de cultivar o trabalho e ser paulatinamente responsável e autônoma em suas ações. Para Kant, a escola é o espaço privilegiado para essa cultura obrigatória que põe o trabalho, como cultivo da habilidade e disciplina, a serviço do desenvolvimento de todas as disposições humanas.

No aparato cognitivo da criança, a habilidade e disciplina, desempenham o papel de estrutura que dá forma ao juízo, sem atribuir-lhe necessariamente conteúdos que são próprios das máximas. A habilidade, nesse caso, pode ser compreendida como o aspecto da estrutura cognitiva pela qual o homem se torna apto à ação em relação a toda espécie de fins pelos quais ele possa se servir da natureza. Desse modo, a “habilidade é de certo modo infinita, graça aos muitos fins.”<sup>234</sup>

---

<sup>232</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 58.

<sup>233</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 62.

<sup>234</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 26.

Em larga medida, o desenvolvimento da habilidade, por exemplo, a de raciocinar, ler e escrever, permite ao homem tornar-se *culto* por meio da *instrução* e da aquisição de vários conhecimentos. Decorre desse contexto a afirmação de Kant:

É possível assegurar-se contra todos os erros, se não nos aventurarmos a julgar, quando não se sabe o que é exigido para um juízo determinado. Pelo que a ignorância em si mesma é, sem dúvida, a causa dos limites, mas não dos erros, no nosso conhecimento.<sup>235</sup>

Em uma experiência possível, a estrutura mental bem fundada na *habilidade de raciocinar*, atribui precisão aos conceitos elaborados pelo entendimento, embora não seja determinante no fundamento (conteúdo) do juízo. Conforme esse conjunto, a

cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura [instrução] é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias.<sup>236</sup>

Diante dos possíveis desequilíbrios ou excessos do sujeito no uso de suas habilidades, a *prudência* é o fator que estabelece uma providência racional do sujeito em relação a suas próprias ações. A prudência é a capacidade mediadora de toda habilidade humana com a deliberação dos juízos, pertence ao campo da conduta e “consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade”<sup>237</sup>.

Para Kant, a prudência é a dimensão da formação que prepara o sujeito para a civilidade e para a cultura. Consiste em educar o homem para desenvolver comportamentos compatíveis com a sociabilidade de modo que possa, ao mesmo tempo, ser livre, atingir seus objetivos e agir dignamente em relação a seus congêneres. A prudência é o princípio racional da coerência nas relações entre os sujeitos, corroborando com o desenvolvimento das *disposições naturais à humanidade*. Por isso, educar o sujeito prudente constitui passo importante para a sua formação, contudo, é um meio para a formação integral do homem. Educar o

<sup>235</sup> KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, p. 43.

<sup>236</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 25-26.

<sup>237</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 85.

sujeito para todos os fins que lhe competem, sobretudo o de sua humanização, supõe torná-lo, em verdade, um ser moral.

Para Kant, a educação

deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.<sup>238</sup>

Cuidar da moralidade significa para o homem atingir uma consciência voluntária que o torne capaz de agir por dever, reconhecendo tal ação como superior e mais lúcida que simplesmente a satisfação de seus próprios desejos particulares. A concretização de tal intento exige do homem uma autoconsciência da sua liberdade e da sua capacidade de deliberar por si mesmo o *reino dos fins*, a ligação sistemática dos seres racionais por meio de leis comuns. Desse modo, o homem constrói a si mesmo como humanidade, atribuindo sentido e finalidade a suas próprias relações e leis objetivas.

O ser humano não é dotado de um plano prévio específico, como as abelhas que nascem para a finalidade de sua colméia. O homem nasce, potencialmente determinado pela natureza, para ser livre, e escolhe pela própria razão, ser moral. No entanto, como a princípio a colméia existe somente em essência na abelha a qual precisa construí-la e sedimentá-la concretamente, para o homem, o projeto da humanidade em parte não é diferente. A propósito da construção dessa humanidade real, a formação da moralidade deve ser o sentido primeiro e último da educação.

Cabe discernir que a formação moral, considerada em relação aos princípios que o sujeito precisa reconhecer de modo *ativo*,<sup>239</sup> com máximas próprias, desenvolve-se por último na formação do homem, e se torna possível somente quando a criança tenha atingido algum amadurecimento e incorporado em si certa disciplina mental. Contudo,

enquanto repousa unicamente no senso comum, deve ser praticada desde o princípio, ao mesmo tempo que a educação física, pois, de

<sup>238</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 26.

<sup>239</sup> Conduzir-se de modo *ativo* significa considerar que a *decisão* (como vontade) ou a *causa* da ação decorre do próprio sujeito em questão e não de outro sujeito ou causa externa.

outro modo, se enraizariam muitos defeitos, a ponto de tornar vãos todos os esforços da arte educativa. Com respeito à habilidade e à prudência, tudo deve acontecer a seu tempo com o passar dos anos.<sup>240</sup>

Para conduzir o aprendiz pela primeira vez aos caminhos do que é moralmente bom, é preciso dispensar-lhe certo direcionamento e elucidações preparatórias, de modo a atraí-lo para o universo de princípios que o levarão ao esclarecimento, porém, assim que esses recursos ou “estas andareiras tenham produzido algum efeito, o motivo <*bewegungsgrund*> moral tem que ser levado integralmente à alma.”<sup>241</sup> Há duas razões para tanto, primeiro, em virtude do desenvolvimento da disposição de pensar praticamente por si mesmo por meio de máximas imutáveis que desenvolvem o caráter no homem, e segundo, tão logo o homem vislumbre sua própria dignidade como ser racional e pensante, multiplicam-se suas forças de superação do que é sensível para elevar-se ao mundo moral, pois esse mundo “quer tornar-se dominante, e encontrar para os sacrifícios que ele representa uma rica compensação na independência de sua natureza inteligível e na grandeza da alma, à qual ele se vê destinado.”<sup>242</sup>

Outrossim, a formação favorece a construção da moralidade no sujeito à medida que estabelece princípios fundados no interesse e nos fins da humanidade. Tal interesse é fundado na razão prática e consiste em tudo o que é *bom* para o homem. O *praticamente bom* é tudo que pode determinar a vontade por meio de representações da razão, não por causas subjetivas, mas objetivamente, por princípios que podem ser universalmente válidos para todo ser racional. Para Kant,

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 acções das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as acções de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só *aquilo* que a razão,

<sup>240</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 36.

<sup>241</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 241.

<sup>242</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 241.

independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom. Mas se a razão só por si não determina suficientemente a vontade, se esta está ainda sujeita a condições subjetivas (a certos móveis) que não coincidem sempre com as objetivas; numa palavra, se a vontade não é *em si* plenamente conforme à razão (como acontece realmente entre os homens), então as ações, que objetivamente são reconhecidas como necessárias, são subjetivamente contingentes, e a determinação de uma tal vontade, conforme a leis objetivas, é *obrigação (Nötigung)*; quer dizer, a relação das leis objetivas para uma vontade não absolutamente boa representa-se como determinação da vontade de um ser racional por princípios da razão, sim, princípios esses porém a que esta vontade, pela sua natureza, não obedece necessariamente.<sup>243</sup>

Na educação, o interesse pelo que é praticamente bom para o homem deve ser cultivado na criança, é necessário encorajá-la por meio de regras que possam encaminhá-la ao cultivo em si mesma, da constância, da honestidade e da decisão. O aprendiz deve deduzir esses princípios da *dignidade de sua própria natureza* desde o início de sua educação, o que significa que não deve ocorrer por simples imitação do exemplo de outrem, mas pela ação e reflexão desses preceitos pelo próprio aprendiz. É preciso apresentar à criança, na medida do possível, princípios simples, mas calcados na dignidade daquilo que suporta o confronto com o praticamente bom, pois, de acordo com Kant,

renegamos essa dignidade quando, por exemplo, nos entregamos à embriaguez, ou a vícios contra a natureza, ou a qualquer sorte de intemperança, e assim por diante; coisas essas que colocam os homens abaixo dos animais. Nem menos contrário à dignidade humana é o aviltar-se diante de outro, ou recobri-lo de cumprimentos, para insinuar-se, segundo ele presume; também isso é contrário à dignidade humana. Dever-se-ia fazer a criança perceber a dignidade humana em sua própria pessoa, por exemplo no caso de sordidez, a qual pelo menos desdiz da humanidade. A criança pode, porém, colocar-se abaixo da dignidade humana quando mente, desde que já possa pensar e comunicar seus pensamentos aos demais. A mentira torna o homem um ser digno do desprezo geral e é um meio de tirar a estima e credibilidade que cada um deve a si mesmo.<sup>244</sup>

De forma simples e abrangente, Kant delimita duas instâncias iniciadoras da criança no cumprimento dos deveres morais. A primeira refere-se aos *deveres*

<sup>243</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 47-48.

<sup>244</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 89-90.

*para consigo mesma*, que se fundamenta na necessidade de um justo equilíbrio dos sentidos e desejos do sujeito, de modo a preservar-se em sua dignidade humana.<sup>245</sup> O respeito por si mesmo precisa ser bem estabelecido pelo próprio homem para que, no exame interno de consciência, não se reconheça “desprezível e reprovável a seus próprios olhos,” e, por ausência da disposição moral boa, não se disponha a “preservar o ânimo na intrusão de impulsos ignóbeis e perniciosos”<sup>246</sup>

A segunda instância dos deveres morais consiste nos *deveres para com os demais*, que implica a noção de sociabilidade e o desenvolvimento, no homem, da generosidade, do respeito pelos congêneres, da dignidade humana, cultivando-as não de modo lisonjeiro quanto ao que é meritório, mas de modo a tornar-se consciente do dever de fazê-lo, porque a própria razão o reconhece como seu mandamento. As duas instâncias do dever, em relação a si mesmo e aos demais completam-se em uma só, que consiste na ação conforme a lei moral. Assim, “o homem, quando tem diante dos olhos a idéia de humanidade, critica a si mesmo. Nessa idéia ele encontra um modelo, com o qual se compara a si mesmo.”<sup>247</sup>

Portanto, formar progressivamente a moralidade no homem significa para Kant, consolidar o caráter, “preparar para uma sábia moderação”,<sup>248</sup> de modo que o sujeito possa exercer uma vontade racional no controle de suas inclinações animais, filtrando-lhes o potencial indispensável, e tendendo aos conceitos próprios da razão. Em *Crítica da razão prática*, Kant discorre sobre as máximas mais gerais acerca da cultura e do desenvolvimento moral que tomam o seguinte curso:

**Primeiro** se trata somente de tornar o ajuizamento segundo leis morais uma ocupação natural, que acompanhe todas as nossas próprias ações livres bem como a observação das ações livres de outros, e como torná-lo um hábito e aguçá-lo, na medida em que antes se pergunta se a ação é objetivamente **conforme à lei moral**, e à qual, em cujo caso, com efeito, se distingue a atenção àquela lei, que fornece meramente um **fundamento** da obrigatoriedade da lei que é de fato **obrigante** (*leges obligandi a legibus obligantibus*) (como, por exemplo, a lei daquilo que a **carência** dos homens exige

<sup>245</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 89.

<sup>246</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 255.

<sup>247</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 91.

<sup>248</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 86.

de mim, em oposição à que o **direito** dos mesmos me exige, onde a última prescreve deveres essenciais mas a primeira só deveres acidentais), e assim se ensina a distinguir deveres diversos que se reúnem em uma ação. O outro ponto ao qual a atenção tem de dirigir-se é a questão se a ação tem de ocorrer também (subjetivamente) **em vista da lei moral** e se, portanto, ela não tem unicamente a retidão moral como ato mas também valor moral como disposição concordante com a sua máxima. Ora, não há dúvida alguma de que esse exercício, bem como a consciência de uma – dele proveniente – cultura de nossa razão que julga meramente sobre o prático, tem de produzir aos poucos um certo interesse, inclusive pela lei da mesma, por conseguinte por ações moralmente boas. Pois nós nos afeiçoamos finalmente àquilo cuja contemplação deixa-nos sentir o uso ampliado de nossas faculdades de conhecimento, o qual é promovido principalmente por aquilo em que encontramos retidão moral; porque a razão, com a sua faculdade de determinar *a priori* segundo princípios o que deve acontecer, só pode sentir-se bem em tal ordem de coisas [...] Pois bem, o **segundo** exercício inicia o seu ofício, a saber, tornar perceptível em exemplos, na apresentação viva da disposição moral, a pureza da vontade, inicialmente apenas com sua perfeição negativa, na medida em que numa ação como dever não entra como fundamento determinante absolutamente nenhum motivo das inclinações. Deste modo o aprendiz é, contudo, mantido atento à consciência de sua **liberdade**. E, ainda que essa renúncia provoque uma sensação inicial de dor, todavia, pelo fato de que priva aquele aprendiz da coerção até de carências verdadeiras, ao mesmo tempo anuncia-lhe uma libertação do variado descontentamento em que todas essas carências o enredam e o ânimo é tornado receptivo à sensação de contentamento a partir de outras fontes. Mas o coração é liberado e aliviado de um fardo que sempre o pressiona secretamente, se for descoberta em decisões morais puras, das quais são apresentados exemplos, uma faculdade interna ao homem, que ele não conhecia perfeitamente antes, **a liberdade interior** de desembaraçar-se de tal modo da impetuosa impertinência das inclinações, que absolutamente nenhuma, mesmo a mais benquista, tenha influência sobre uma resolução para a qual devemos servir-nos agora da nossa razão.<sup>249</sup>

Ora, para Kant, o fato determinante de uma ação moral não está fundamentado no efeito da ação, ela não é valorativa, não se baseia em uma ação ser subjetivamente *boa* ou *ruim*, nem é determinada por qualquer propósito que atenda às demandas particulares do sujeito que a pratica. O fato que atribui o valor moral é o *móbil* da ação no formato de máxima.<sup>250</sup> Desenvolver no sujeito a capacidade humana de agir moralmente significa torná-lo racionalmente capaz de

<sup>249</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 252-254.

<sup>250</sup> Sobre o móbil ou causa da ação legitimamente moral e imperativo categórico, cf. KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 103-105.

servir-se de máximas que sejam compatíveis, ao mesmo tempo, com o princípio prático objetivo para toda humanidade segundo a máxima moral: “Age como se a tua máxima devesse servir ao mesmo tempo de lei universal (de todos os seres racionais).”<sup>251</sup> Simultaneamente, o sujeito em questão deve manter o mais alto grau do dever para consigo mesmo.

É pungente a dificuldade do homem de agir, admitindo para si a lei, e tendo como único móbil, o puro respeito por essa lei prática, em prejuízo de suas inclinações particulares. Contudo, o dever para consigo mesmo o inclui de modo incólume entre *todos os seres racionais* visados pela máxima moral,<sup>252</sup> a qual, para Kant, constitui a forma absoluta da ação moral expressando o respeito incondicional pelo ser humano capaz de autonomia.

A autonomia é o projeto para a humanização e o esclarecimento do homem no percurso da práxis histórica. É possível, na medida em que seja o propósito de um ideal educativo e cultural que possa superar as circunstâncias contingentes em que os homens estão inseridos, para buscar a construção permanente do caráter humano, racional, livre e moral, como a base inalienável que constitui o homem.

Kant demonstra, na fecundidade de seus conceitos, que o sentido de toda a educação humana deve ser o de cultivar a razão no homem como uma capacidade de pensar e agir moralmente, o que se expressa, sobretudo, na premissa de que o homem não é um mero refém das causas naturais. Graças à possibilidade de conceber a si mesmo como uma causa eficiente de seu próprio destino, o homem é capaz de propor a excelência da sua espécie.

---

<sup>251</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 82.

<sup>252</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 31.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

---

Kant afirma que “no reino dos fins tudo tem ou um **preço** ou uma **dignidade**. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como *equivalente*; mas quando uma coisa está acima de todo preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade.”<sup>253</sup>

A fecundidade dessas palavras de Kant, elaboradas para esclarecer a relação de toda ação humana com a moralidade, permitem uma analogia com a profunda ruptura que há entre as formas de conceber a educação. Uma forma de compreendê-la é, pois, como formação de sujeitos culturais ou, formação de seres humanos autônomos na acepção kantiana. Diferente desta, emerge a educação que atualmente muitas vezes é chamada de modo genérico de formação para a cidadania, e que está predominantemente ligada a preparação do indivíduo para as necessidades da sociedade capitalista.

Como discurso instituído na atualidade, a formação para a cidadania cultiva cada vez menos o ideal da *dignidade*, conseqüentemente, afirma cada vez mais seu *preço*, que consiste em abdicar da formação humana no sentido pleno de desenvolver todas as disposições do homem emancipando-o para o pensamento livre e a ação ética. O *equivalente*, para essa educação do preço – que preenche a lacuna do ideal de formação humana anacrônico – é a concepção instrumental de educação constituída no contra-senso racional que destina o homem a fins contingentes e anticulturais.

Compreendida predominantemente como educação escolar, a formação instrumentalizadora dispõe-se cada vez mais a atender às demandas pragmáticas que valorizam a *habilidade*, como potencial físico e espiritual do sujeito,, como um valor utilitário em si. Além disso, tudo parece convergir para a racionalidade que potencializa e manipula ideologicamente a permanência do homem na menoridade.

As mediações do processo educativo, como a arte, a família, a política, a religião e a própria cultura, tornam-se, nesse contexto, mediações formadoras de

---

<sup>253</sup> KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 77.

indivíduos instruídos, quiçá, incapazes de pensar a universalidade, preparados para *pagar o preço* da sociabilidade convertida em valor econômico. Adaptando-se a valorização de tudo o que é útil, operacional e passível de redução à mercadoria, o homem realiza sua educação sob um prisma unilateral. Confunde habilidade com capacidade técnica, em detrimento das outras dimensões que o constituem, como, por exemplo, o pensamento e a moralidade.

Visto que a busca do significado da formação são atualmente pouco valorizadas, até mesmo entre os educadores, torna-se fundamental interrogar *qual o sentido da formação* e procurar conceitos que possam afirmá-la de modo pleno, como possibilidade de elevação do ser humano. Por isso, considerando a educação como edificação do sujeito autônomo, importa concebê-la, como propõe Kant, por meio da reflexão racional que procura acima de tudo pensar os *fins* da educação.

É necessário que o homem se esclareça e assuma sua condição voluntária em relação à natureza, construindo por sua razão e vontade livre uma identidade, que é o reconhecimento da humanidade em si e no outro. Para superar o estado de menoridade, é preciso que o homem cultive a consciência da necessidade de romper com o estado de heteronomia ao qual ele se adapta, abdicando de emancipar-se pela razão, pois o direito de ser humano e livre não existe sem o dever de buscar racionalmente a autonomia.

As idéias de Kant postulam uma contraposição radical em relação ao projeto da heteronomia no homem. Para ele, o ser humano legisla sobre a natureza, evoluindo ao plano da razão tudo que constitui sua natureza, em especial, o entendimento. O filósofo esclarece, que, se de um lado, “o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam”<sup>254</sup>, de outro, o homem tem a razão impulsionando-o para o contrário. O impulso racional de ente perfectível, potencialmente autônomo, deve constituir sua verdadeira natureza e condição humana. Esse é o sentido da educação: levar o homem a superar o estado de barbárie em que muitas vezes

---

<sup>254</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 95.

vive relegando sua existência ao governo das inclinações e instintos, para ascender ao plano da razão, como guia e insígnia do humano.

Para o homem no qual, “a arte torna-se natureza”<sup>255</sup> – ou, no qual a formação da razão prática e teórica torna-se inseparável de seu ser – o imperativo categórico faz todo o sentido, constituindo-se o guia pelo qual ele pode realizar o projeto da autonomia: “*agir segundo máximas que possam servir simultaneamente como lei universal para todo ser racional.*”<sup>256</sup>

Impõe-se a dúvida, contudo, sobre a sociedade na qual o homem não se mostre capaz de primar pelo imperativo da lei moral. A cultura atual é expressão viva dessa incapacidade ética, em que todas as ações têm *valor relativo* e, portanto, têm um preço. Nessa realidade, o princípio *não matarás*, por exemplo, é remetido ao arbítrio, ou princípio subjetivo da vontade, o qual detém a precária decisão de praticar o ato. É precário porque não se trata de um juízo ético possível (como o imperativo categórico), mas uma operação racional na qual o sujeito relaciona a deliberação do ato com algum propósito contingente, portanto, ignora ou não considera o juízo moral transposto como conceito para o princípio (do ato) de não matar. Por fim, os próprios sujeitos tornam-se *meios* para os propósitos que dirigem a vontade, configurando o que Kant afirma ser a fonte de todo uso ilegítimo da razão.<sup>257</sup>

Nesse contexto, o sujeito atenderá prioritariamente ao imperativo hipotético que atenderá ao seguinte princípio: *age segundo suas próprias máximas e interesses* para alcançar qualquer coisa que se queira. Fundamentado nesse princípio arbitrário o homem tem construído suas relações, a educação, a política, a sociedade e a cultura. Tal homem e sociedade, evidentemente, cultivam cada vez menos as condições de possibilidade do sujeito autônomo deliberador do *reino dos fins* no qual todo ser racional não deve nunca ser posto como simples meio, mas sempre irrestritamente, ao mesmo tempo, como fim.

Paradoxalmente, formar o homem capaz de pautar-se pela *lei moral* parece algo formal, repressivo e desnecessário para o homem contemporâneo, já iniciado

<sup>255</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 96.

<sup>256</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, p. 59.

<sup>257</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, p. 86.

no conhecimento, na liberdade de escolha e na democracia. Entretanto – sem entrar por hora no questionamento da concepção de conhecimento, liberdade e democracia que estão estabelecidos – de todo modo é possível dizer que o homem atual é extremamente carente de vinculação racional e moral com o imperativo categórico. Ao que parece, a dignidade do imperativo moral foi subvertida, e em seu lugar foram admitidos pelo homem como equivalentes, o individualismo, a perda de sentido das relações entre os homens, além da separação entre pensamento e ação. Não seriam esses alguns dos fundamentos que geram as lacunas, a unilateralidade, bem como a trivialidade da formação no mundo contemporâneo?

Aprende-se com Kant que *agir por dever* está muito além da condução restritiva das ações, e sua reflexão não faz inferência a uma racionalização que engessa o homem, a sociedade e a formação humana. Pelo contrário, Kant insiste que o homem *ouse pensar* e *servir-se* da sua própria razão e liberdade, pois o homem verdadeiramente autônomo não age pelo que outrem lhe impõe e menos ainda pelo que ele mesmo deseja. O impulso que o move parte da sua própria razão prática naquilo que plenamente a constitui.

A educação, como uma arte, cumpre sua finalidade, à medida que torna os homens capazes de se servirem de sua própria autonomia como um valor em si mesmo – como dignidade, portanto – que supera o reino das necessidades, o encantamento e as aparências do mundo sensível e instituído, para elevar-se de modo plenamente ativo à condição de *ánthropos*<sup>258</sup>, de ser racional que pensa e busca seus fins legitimamente humanos.

---

<sup>258</sup> *Ánthropos*: “o humano em oposição ao divino e como ser diferente dos animais, o homem em sentido genérico, incluindo o homem e a mulher” (COELHO, Ildeu Moreira. *Termos gregos*, p. 4).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. 5. ed. Trad. Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 4. ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 2001.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Trad. Álvaro Cabral, rev. Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola*. In: EPECO, 6. Campo Grande, 2003. Anais... CD-rom. ISBN 85-7598-014-9

\_\_\_\_\_. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001, p. 19-70.

\_\_\_\_\_. *Termos gregos*. Goiânia, 2004. Não-publicado

DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*. Trad. Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 2000.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. João Gama. Introdução e notas de Étienne Gilson. Lisboa: Edições 70, 1993.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. O conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. 2. ed. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986, p. 19-52.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4. ed. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1991, v. 1. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão prática*. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *A religião dentro dos limites da simples razão*. Trad. Tânia Maria Bernkopf. Seleção Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 365-389. (Os pensadores)

KANT, Immanuel. *Da arte do gênio*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. Seleção Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 335-363. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002, p. 21-37.

\_\_\_\_\_. *O conflito das faculdades*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002, p. 39-55.

\_\_\_\_\_. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002, p. 11-19.

\_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Trad. Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

NUNES, Benedito. Introdução. In: PLATÃO. *A República*. 3. ed. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000, p. 1-39.

ROHDEN, Valério. *Interesse da razão e liberdade*. São Paulo: Ática, 1981.

\_\_\_\_\_. Introdução à edição brasileira. In: KANT Immanuel. *Crítica da razão prática*. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. IX-XLI.

\_\_\_\_\_. Kant: Vida e obra. In: KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4. ed. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. VII-XIX. (Os pensadores)

VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. *Cultura e universidade*. n. 10, Petrópolis: Vozes, 1966. (Coleção Educar para a Vida)

\_\_\_\_\_. *Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica 1*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 14. ed. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1994.

WOLFF, Francis. Nascimento da razão, origem da crise. *In*: NOVAES, Aduato (org.). *A crise da razão*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 67-82.

## REFERÊNCIAS DOS TEXTOS CITADOS EM EPÍGRAFE

---

KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002, p. 24.

\_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Trad. Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002, p. 95.