**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: Os conceitos kantianos de disciplina e autonomia: uma leitura filosófico-educacional**

Autor: Geraldo Magela da Costa
Orientadora: Lidia Maria Rodrigo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Geraldo Magela da Costa e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Ano
2009

© by Geraldo Magela da Costa, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

C823c

Costa, Geraldo Magela da.
Os conceitos kantianos de disciplina e autonomia : uma leitura filosófico-educacional / Geraldo Magela da Costa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Lídia Maria Rodrigo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Kant, Immanuel, 1724-1804. 2. Disciplina. 3. Autonomia. 4. Educação - Filosofia. I. Rodrigo, Lídia Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-227/BFE

**Título em inglês:** Kant´s concepts about discipline and autonomy: an educational philosophic comprehension
**Keywords:** Kant, Immanuel, 1724-1804; Discipline; Autonomy; Education - Philosophy
**Área de concentração:** História, Filosofia e Educação
**Titulação:** Mestre em Educação
**Banca examinadora:** Profª. Drª. Lídia Maria Rodrigo (Orientadora)
Profª. Drª. Rosa Maria Feiteiro Cavalari
Prof. Dr. Roberto Akira Goto
Prof. Dr. Samuel Mendonça
Prof. Dr. César Aparecidde Nunes
**Data da defesa:** 19/11/2009
**Programa de pós-graduação :** Educação
**e-mail :** gmcostamg@yahoo.com.br

*Dedico esta dissertação aos meus pais,*
*Geraldo Costa e Joana Leandra,*
*verdadeiros educadores que souberam*
*ensinar com as palavras, mas,*
*acima de tudo, com exemplos.*

**AGRADECIMENTOS**

Devo gratidão especial à minha orientadora, Lidia Maria Rodrigo, verdadeira mestra na arte de educar, que deu forma a esta pesquisa, fazendo correções essenciais dos pontos de vista filosófico-educacional e metodológico.

Aos professores Rosa Maria Feiteiro Cavalari e Roberto Akira Goto, que participaram da banca de qualificação e de defesa e souberam, com cuidado e sensibilidade, contribuir com sugestões enriquecedoras.

Enfim, a todos os parentes e amigos que, com compreensão, não se cansaram de me incentivar durante todo o processo.

***"A educação faz um povo***
***fácil de ser liderado,***
***mas difícil de ser dirigido;***
***fácil de ser governado,***
***mas impossível de ser escravizado."***

***Henry Peter***

# RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo contribuir na investigação dos conceitos de disciplina e autonomia no pensamento filosófico-educacional de Immanuel Kant e como tais conceitos aparecem de forma pontual no texto *Sobre a Pedagogia*, levando-se em conta que o conjunto de seus escritos e, sobretudo a sua filosofia prática, são transpassados por estas noções. A tese central deste trabalho se sustenta na concepção de que não existe, na filosofia prática de Kant, incompatibilidade entre uma educação que prioriza os princípios da liberdade autônoma e da moralidade e a implementação de ações disciplinares, uma vez que, para o autor, o indivíduo só desenvolve uma vontade livre dos impulsos e das leis externas a ele, e age em respeito à lei moral, se sua vontade for determinada a realizar ações fundamentadas nos princípios da autonomia prescritos pela razão prática.

**Palavras-chave**: Immanuel Kant, *Sobre a Pedagogia*, disciplina, autonomia, educação.

# ABSTRACT

This paper aims to contribute to the investigation of autonomy and discipline definitions according to Immanuel Kant's concepts. These concepts can be noticed in the text *Ueber Paedagogie* (Sobre a Pedagogia), by considering that a set of his thoughts and practical philosophy are guided by these concepts. The main aspect of this paper is to show that there is not an incompatibility in Kant's practical philosophy between an education which prioritizes the freedom and moral principles and the implementation of discipline actions, once an individual just develop his/her free desire whether there is external actions based on autonomy principles prescribed by the practical right judgment.



**Key-words**: Immanuel Kant, *Ueber Paedagogie*, discipline, autonomy, education.

# SUMÁRIO

*Dedicatória* ..... *iii*
*Agradecimentos* ..... *iv*
*Epígrafe* ..... *v*
*Resumo* ..... *vi*
*Abstract* ..... *vii*

**INTRODUÇÃO** ..... **1**

**1 A CONCEPÇÃO KANTIANA DE EDUCAÇÃO DENTRO DO HORIZONTE ILUMINISTA** ..... **7**
1.1 O ideal kantiano de educação no contexto iluminista: educar para a maioridade ..... 8
1.2 Os diferentes aspectos do processo educativo: educação física e educação prática ..... 12
1.2.1 A educação física ..... 14
1.2.2 Educação prática ou educação moral ..... 16
1.3 Educação como desenvolvimento das disposições naturais ..... 18
1.4 O papel da disciplina ..... 22

**2 O CULTIVO DA LIBERDADE MEDIANTE A DISCIPLINA** ..... **27**
2.1 A liberdade como causalidade da ação moral ..... 28
2.2 A questão da conciliação entre liberdade e disciplina ..... 32
2.2.1 Os modos de determinação do arbítrio ..... 36
2.2.2 Coagir o livre-arbítrio ..... 40
2.3 A vontade e suas implicações na filosofia prática de Kant ..... 42
2.3.1 A disciplina como regra da vontade ..... 44
2.3.2 Autonomia e heteronomia da vontade: princípios que se opõem ..... 46
2.3.3 A autonomia da vontade como princípio supremo da moralidade ..... 48

**3 A MORALIDADE COMO FINALIDADE ÚLTIMA DA EDUCAÇÃO** ..... **51**
3.1 O papel da disciplina na educação moral ..... 53
3.2 A educação do caráter e sua edificação ..... 56
3.2.1 Os traços essenciais do caráter ..... 58
3.3 Imperativo categórico como preceito universal da moralidade ..... 61
3.4 Educar para a moralidade: propostas e métodos ..... 63
3.4.1 A quem compete a obrigação de educar para a moralidade? ..... 66

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... **73**

**REFERÊNCIAS** ..... **77**

**OBRAS CONSULTADAS** ..... **79**

# INTRODUÇÃO

Diante da importância de Immanuel Kant (1724-1804), suas contribuições e influências para a filosofia do nosso tempo, esta pesquisa propõe um estudo sobre as relações entre os conceitos de autonomia e disciplina, ou seja, de liberdade e coerção no pensamento kantiano num enfoque filosófico-educacional. Busca-se esclarecer como tais conceitos são estruturados nas obras do autor, objetivando compreender sua articulação no âmbito da educação, identificando, assim, referenciais teóricos que possam contribuir para aprofundar a reflexão sobre questões correlatas que desafiaram a educação em sua época e que continuam a desafiá-la na atualidade.

A análise do pensamento educacional kantiano, a partir da obra intitulada *Sobre a Pedagogia*, deve considerar, primeiramente, que Kant não era um pedagogo *stricto sensu*, tampouco escreveu um tratado sobre pedagogia. O texto-referência não foi escrito por Kant, mas por um dos seus discípulos, Friedrich Theodor Rink, em 1803, a partir de anotações das aulas ministradas pelo mestre entre 1776-77, 1783-84 e 1786-87, na Universidade de Königsberg, uma escola onde todos os professores deveriam ministrar preleções de Pedagogia[1], matéria considerada complementar a ponto de não contar com professores fixos e específicos da área. Essa questão, no entanto, torna-se irrelevante diante da importância desses escritos, sobretudo se considerar que Kant deu o seu consentimento formal ao texto antes de sua publicação.

A obra *Sobre a Pedagogia*, na qual Kant descreve os estágios e divisões da educação, não destoa do conjunto expressivo de seus escritos; ao contrário, tais preleções se encontram minuciosamente imbricadas às suas teses mais significativas. Por isso, acredita-se que a preocupação de Kant com a educação ultrapassa os apanhados de Rink, o que nos motivou a buscar em outras obras do filósofo, *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática* e *Metafísica dos Costumes,* só para exemplificar, referenciais que possam fortalecer a compreensão dos conceitos de autonomia e disciplina, que são fundamentais para o entendimento do seu pensamento filosófico-educacional. Não se pode negar a complexidade e amplitude dos escritos kantianos, em especial a *Crítica da Razão Pura*.

[1] Na Prússia, neste período, já havia um movimento que objetivava preparar profissionalmente os professores.

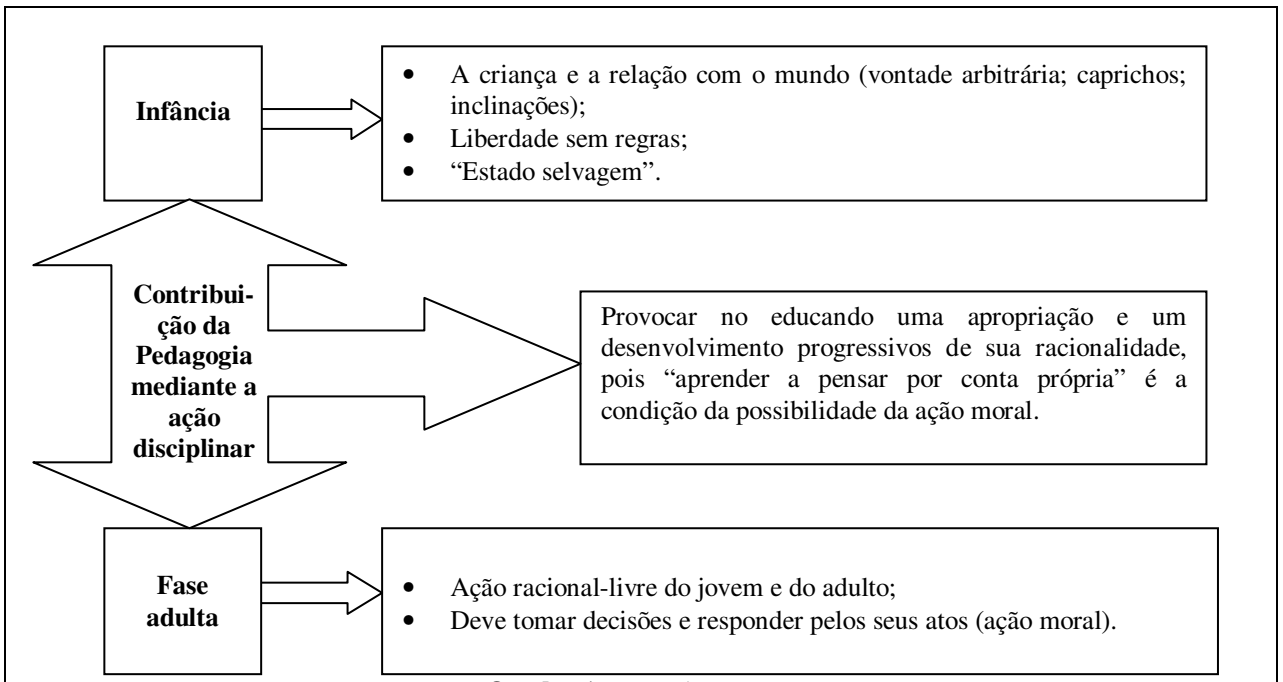
No entanto, este estudo não visa abarcar a totalidade de seus ensinamentos, e sim focar na essência da noção de autonomia e disciplina.

Nos parágrafos iniciais da sua obra *Sobre a Pedagogia*, ao tecer seus primeiros comentários sobre educação, Kant já vislumbra o seu projeto pedagógico e como o homem nele se insere. Ao afirmar que nenhum outro animal a não ser o homem necessita da educação, o autor avista o que há de *a priori* e mais sublime no ser humano e que nenhum outro ser possui: a predisposição ao desenvolvimento da autonomia e moralidade em decorrência da razão. Desde a infância, ao clamar por cuidados, o homem carrega consigo a necessidade de suprir, mediante a educação, a carência natural do desenvolvimento da razão autônoma. São perceptíveis em sua obra *Sobre a Pedagogia* a coerência filosófica e o caráter metódico presentes em outros escritos do autor. Assim, ao mesmo tempo em que oferece conselhos práticos ao se referir à educação física, ou seja, os cuidados em geral que os pais e as babás devem ter com o infante – como amamentação, alimentação, vestuário e outros –, Kant ressalta a necessidade e o valor a ser dado à educação disciplinar, pois esta, segundo ele, é a única capaz de impedir que as ações humanas sejam alimentadas pelas inclinações selvagens, o que impossibilita à espécie humana atingir sua finalidade última, a saber, a vida moral e autônoma. Dessa forma, no processo educativo a disciplina configura-se como uma ação preliminar, isto é, uma fase preparatória que deve anteceder as fases da civilização e da cultura. Porém, todas elas devem estar direcionadas a uma formação que desenvolva no indivíduo a capacidade e o puro desejo de acolher de forma autônoma os princípios da moralidade, os quais lançarão os fundamentos do caráter.

Kant enuncia que "o grande segredo da perfeição da natureza humana" é a formação do caráter mediante uma educação que tenha como princípios fundamentais a moralidade (KANT, 2002, p. 16). Assim, o autor evidencia o princípio *apriorístico* das disposições naturais que se encontram no homem e que devem ser desenvolvidas pela educação: a capacidade de civilizar-se, tornar-se culto e, posteriormente, moralizar-se. Na primeira infância essas disposições ainda não fazem parte do universo da criança, pois falta a ela o desenvolvimento de suas capacidades para guiar-se pela própria razão. Portanto, se ao nascer o homem já tem em si, de forma *a priori*, essas disposições naturais ainda não desenvolvidas, cabe ao adulto e à espécie humana a obrigação de contribuir, de forma cuidadosa, para que "a natureza humana [...] possa conseguir o seu destino" (KANT, 2002, p. 21), isto é, a moralização, apontada pelo filósofo como o mais sublime segredo a ser desvendado e perseguido pelo processo educativo.

Ressalte-se que Kant não concebe a moralidade como um simples resultado do ato de educar, mas como um nobre ideal que se encontra inserido na própria educação, uma vez que a moralidade pressupõe a educação, e esta pressupõe a moralidade, pois na sua natureza, o homem não é um ser moral absoluto. A experiência de uma vida calcada sobre os princípios da disciplina, da cultura e da civilidade não garante os princípios da moralidade, visto que a moral não representa uma simples somatória de princípios específicos, pois se assim o fosse, como Kant mesmo afirma, os homens de sua época já estariam vivendo em tempos de moralização, por considerá-los membros de uma sociedade fundada sobre os princípios da disciplina, da cultura e da civilidade.

A confiança depositada por Kant na educação como única possibilidade de progresso da humanidade rumo à perfeição, que se revela absolutamente na ideia de moralização a ser alcançada pela espécie humana, vem proclamada na Introdução da obra *Sobre a Pedagogia,* ao afirmar que somente mediante a educação o homem se tornará um verdadeiro homem, pois este vem ao mundo com "necessidade de cuidados e de formação" (KANT, 2002, p. 14), lacunas que somente a educação suprime. Essa concepção se aclara quando Kant apresenta o sujeito em distintas fases:




**Quadro 1:** Fases do Homem
**Fonte:** DALBOSCO (2004, p. 1340).

Como apresentado no Quadro 1, só será possível a passagem da infância ou "estado selvagem" à fase adulta, caracterizada pelo homem livre e autônomo, mediante o uso da disciplina. Kant a desloca de uma posição de mera e simples punição física para um campo mais amplo, o da educação física, por acreditar que "a disciplina transforma a animalidade em humanidade" (KANT, 2002, p. 12) e, portanto, por ser negativa, é ela que impede que o homem aja por inclinações e se desvie da sua humanidade. O filósofo acredita que a disciplina tem um papel fundamental e, consequentemente, deve ser vista na primeira etapa da educação do indivíduo como a verdadeira "pedra de toque" de sua formação, pois prepara a criança para que, no futuro, exerça a sua racionalidade de maneira esclarecida e alcance o seu fim último, ou seja, sua educação moral.

Kant (2002, p. 11), ao postular que "o ser humano é a única criatura que precisa ser educada", enuncia a seriedade com que trata a temática *educação,* afirmando que o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pelo ato educativo; ele é fruto do próprio processo educacional. Ao comparar o ser humano com os outros animais, Kant afirma que o máximo que estes necessitam é a nutrição, uma vez que a natureza os capacitou inteiramente à sobrevivência por meio do instinto.

O homem nasce frágil, sendo obrigado a estabelecer o projeto de sua existência. Para que se concretize esse projeto, a presença do outro se torna indispensável, já que por si só ele não consegue desenvolver sua racionalidade. Desse modo, uma geração educa a outra no intuito de desenvolver as disposições naturais que jazem no ser humano (ainda sem a marca da moral) em direção à sua finalidade. Essas disposições, entretanto, só podem ser desenvolvidas em seu pleno sentido no conjunto da espécie humana, jamais no indivíduo em particular.

Ao enfatizar a importância da educação prática, Kant acredita que, ao contrário da educação física, ela é uma ação de caráter positivo porque é por meio dela que cada indivíduo irá conduzir, na prática, aquilo que lhe foi ensinado. A destinação do homem à moralidade não pode ser negada pela espécie humana e, menos ainda, pelo indivíduo, visto que essa destinação vem ancorada na razão.

O alvo da educação deve ser a moralidade. O pensamento kantiano declara que todo homem, ao nascer, traz em si disposições naturais que devem ser desenvolvidas ao longo das gerações. Dessa forma, o progresso da espécie humana deve, necessariamente, caminhar rumo à moralidade, e cada indivíduo deve buscar esse fim último com a consciência de que o

desenvolvimento de suas capacidades não se fará de imediato, mas num longo e duradouro processo que afirmar-se-á mediante uma árdua, mas sólida formação moral. Cabe à educação o insubstituível papel de encaminhar o homem a cultivar-se (cultura), civilizar-se (civilização) e moralizar-se (moral).

Para que o entendimento sobre as concepções kantianas do homem enquanto ser culto, civilizado e moral a partir do enfoque filosófico-educacional seja bem apurado, esta pesquisa, de cunho estritamente bibliográfico, foi estruturada em três capítulos, conforme a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado "A concepção kantiana de educação dentro do horizonte iluminista", situa o pensamento filosófico-educacional desse autor no horizonte iluminista como um ideal que transcende o campo do mundo sensível e abre possibilidades de efetivação de uma educação que desenvolva as disposições naturais para a maioridade e autonomia do sujeito, em um lento e cuidadoso processo pedagógico.

O segundo capítulo, intitulado "O cultivo da liberdade mediante a disciplina", busca um melhor entendimento da essência e origem dos conceitos disciplina e liberdade no pensamento filosófico-educacional de Kant, investigando se é possível, na concepção desse autor, na concepção desse autor, desenvolver indivíduos autônomos mediante a disciplina. Assim sendo, o capítulo discursa sobre a tensão disciplina/liberdade na tentativa de esclarecer que na concepção kantiana esses conceitos que, em princípio, sugerem-se contraditórios e inconciliáveis, são plenamente compatíveis.

O terceiro capítulo, intitulado "A moralidade como finalidade última da educação", traz considerações acerca do papel da disciplina na edificação do caráter e da moralidade, sobre quem são os responsáveis pela tarefa de educar e como educar para a maioridade. Reflete, também, sobre a concepção do projeto da existência do homem que deve ser norteado pela formação do caráter e, consequentemente, da constituição de homens verdadeiramente livres e morais.

Esta pesquisa não tem a pretensão de ser um manual pronto e acabado do pensamento pedagógico de Kant; ao contrário, este estudo busca elucidar aspectos da educação sob o ponto de vista desse autor, em especial os conceitos de disciplina e autonomia. Dessa forma, o eixo da nossa pesquisa justifica-se pela centralidade que esses conceitos ocupam no pensamento filosófico-educacional do autor e, sobretudo, por acreditar que só é possível obter um entendimento mais apurado do sujeito verdadeiramente livre e moral na concepção kantiana se esses conceitos estiverem indubitavelmente aclarados na sua obra. Enfim, os poucos textos que

escreveu revelando suas concepções sobre a educação merecem um olhar mais atento, pois só assim será possível entender, de forma mais apurada, o seu legado pedagógico e, também, verificar como este instrumental teórico pode contribuir para aprofundar a reflexão sobre questões correlatas que continuam a desafiar a educação na atualidade.

# 1 A CONCEPÇÃO KANTIANA DE EDUCAÇÃO DENTRO DO HORIZONTE ILUMINISTA

A leitura crítica que Kant fazia de sua época o levava a questionar a organização social da Prússia, que se afastava dos ideais iluministas**.** Segundo Abbagnano (1998, p. 534), o Iluminismo é uma "linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana". Kant concebe o Iluminismo como a saída do homem do seu estado de *menoridade*, o qual, segundo o autor, é provocado pelo próprio homem (isso se não houver nenhuma deficiência intelectual) quando este não é capaz de fazer uso do seu próprio intelecto sem que o outro o oriente, sendo essa atitude condenada por Kant que a classifica como o medo e a indecisão de utilizar o intelecto como guia. *Sapere aude*! – Tem coragem de usar teu intelecto! –, eis o lema do Iluminismo. Kant utiliza-se do termo alemão *Aufklärung*[2] para designar Iluminismo ou esclarecimento, ou seja, a elevação do homem à condição da maioridade mediante o uso da razão. Dessa forma, o autor não limita o significado de *Aufklärung* apenas a uma corrente de pensamento.

O contexto em que Kant viveu caracterizava-se pelo despotismo esclarecido, que por sua vez foi representado por governos absolutistas de alguns países da Europa do século XVIII – a exemplo de Frederico II, da Prússia, Catarina II, da Rússia, o marquês de Pombal, ministro português, e Carlos III, da Espanha – que se deixaram influenciar pelas ideias racionalistas e iluministas. Esses governantes pretendiam legitimar o seu poder absoluto realizando reformas fundadas na razão com o argumento de que suas ações tinham como finalidade a felicidade de toda nação. Essa aliança, alicerçada em princípios filosóficos e poder monárquico, deu origem às reformas que, entre outras, visavam ampliar a educação, fortalecer a igualdade civil, garantir a liberdade de culto, estimular a economia, uniformizar a administração pública, introduzir a separação dos poderes judicial e executivo, mas que mantinham a servidão e a autocracia acentuando as contradições políticas e sociais. Eram reformas que não se baseavam em universais

[2] Em português, tem sido traduzido como o movimento de ilustração, esclarecimento, iluminismo, filosofia das luzes, época das luzes.

fundamentados na verdadeira moralidade que empregados na arte de educar pudessem criar novos homens, ou seja, homens livres e felizes.

Dessa realidade nasceram as reprovações kantianas ao sistema educacional do seu tempo, motivando-o a elaborar o seu postulado idealista de educação. Na sua concepção

> Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da sua existência. [...] Podemos trabalhar num esboço de uma educação mais convincente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco. [...] Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade. Nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie, no qual não existiria toda essa nossa cultura, do que no atual estado (KANT, 2002, p. 17, 18, 28).

Para Kant, os homens só se tornarão felizes se, pela educação, os tornarmos morais e sábios, deixando a entender que uma proposta ideal de educação é aquela que preza pela busca da felicidade do homem, tendo como finalidade específica não os interesses individuais dos governantes, e sim a emancipação de toda a espécie humana de modo que cada geração se aproxime, mediante seu esforço, da sua condição moral.

### 1.1 O ideal kantiano de educação no contexto iluminista: educar para a maioridade

Os teóricos do Iluminismo apostam nas possibilidades da razão como a faculdade capaz de libertar os homens das heteronomias e que, se usada de forma crítica e construtiva, levará ao progresso moral da humanidade. A razão, no contexto iluminista, é colocada no centro dos debates. Concebida como princípio intrínseco e imanente ao homem, faculdade inteiramente humana, disponível no domínio humano, a razão, independentemente dos dogmas metafísicos, das verdades herdadas da religião e dos preconceitos morais, não deixa de ser frequentemente sujeitada e fiscalizada pela realidade externa, a saber, a experiência. Na perspectiva iluminista, a razão pode investigar todos os princípios, a exemplo de instituições políticas, sistemas educacionais, princípios do conhecimento, a ética, os sistemas filosóficos, as crenças religiosas e outros, o que não significa que o homem se reduz à razão, porém pode utilizá-la para submeter a realidade à investigação científica.

No século XVIII, o problema sobre a educação e as questões pedagógicas se potencializam, se ampliam e passam a ocupar cada vez mais o centro da vida social. A educação

torna-se a condição da razão esclarecida, o que faz despontar, principalmente nos teóricos do Iluminismo francês, a crença no homem como sujeito do processo educativo, ao qual ele próprio se submete. Assim, há uma intensificação na defesa da educação como a via de acesso para possíveis e necessárias reformas sociais, tendo como protagonista o próprio homem, pedagogicamente reformado.

Apesar de situar-se entre os teóricos iluministas, Kant diverge dos mesmos em alguns aspectos. Primeiramente, o autor entende que o esclarecimento ou Iluminismo ultrapassa, em grande escala, o conhecimento meramente científico e alcança uma proposta capaz de desenvolver a moralidade mediante a razão. Assim, o autor entende que o movimento das luzes deve configurar-se como um contexto no qual o indivíduo tenha a possibilidade de superação da sua menoridade mediante o uso da própria razão.

Em ensaio de 1784, intitulado *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?,* Kant apresenta o seu conceito de Iluminismo e como sua ideia de educação se insere no contexto desse movimento. Já nos primeiros parágrafos, o autor esclarece que 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 residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 1985, p. 100).

Observa-se que Kant avista no próprio homem os entraves que exercem uma força contrária ao seu desenvolvimento e à conquista da maioridade e do esclarecimento. Ao longo do ensaio, o autor aponta as causas que impedem o esclarecimento e menciona as condições prévias necessárias para alcançá-lo; tece críticas ao comportamento do homem do seu tempo, mas, concomitantemente, apresenta propostas de mudanças sintonizadas com o contexto da ilustração. A expressão *menoridade* é exaustivamente empregada pelo autor, o que evidencia sua inquietude frente à necessidade de correções e mudanças no contexto social, político e cultural do seu tempo, que só seriam possíveis mediante a superação da heteronomia do indivíduo e do desenvolvimento das suas faculdades racionais.

A conversão da razão nesta lâmpada que ilumina todos os homens, independentemente de classe social, crença e cultura, constitui o eixo central do pensamento iluminista e também do pensamento kantiano. Assim como os iluministas, Kant acredita que é dever de cada indivíduo servir-

se da própria razão sem tomar o outro como guia, e para que isso ocorra faz-se necessário que a razão questione sua própria atividade; enfim, que interrogue a si mesma. Este processo de conhecer a razão reflexivamente, livre de causas externas, permitirá, simultaneamente, identificar e conhecer as verdadeiras leis que regem o mundo físico. A proposta kantiana carrega consigo uma aposta esperançosa no indivíduo e na humanidade, no potencial humano de construir um mundo melhor, graças à superação das inclinações desregradas. A educação possui papel central na formação desse homem, capaz de desvencilhar-se das heteronomias e fazer a si e ao mundo com autonomia.

Na perspectiva kantiana, a menoridade só será suplantada por via da educação. Sem ela o homem não alcança o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Deve-se ressaltar que no texto *Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?* Kant estabelece como objeto de análise o homem adulto "depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennes*)" (KANT, 1985, p. 100). Esse homem é, para o filósofo, o culpado de viver na menoridade, não pela falta de entendimento, mas, sim, de decisão e coragem, uma vez que, como será apresentado adiante, ele já suplantou a primeira fase da sua educação, ou seja, não é mais um infante e, portanto, já deveria ter se libertado dos instintos selvagens que o dominavam quando ainda era criança. A "direção estranha" referenciada na citação é representada na primeira infância pela incapacidade de a criança ter domínio sobre seus caprichos e inclinações animalescas por conta própria. O sujeito adulto, por sua vez, não deveria comportar-se mais como um infante, mas, devido à preguiça e à covardia, insiste em permanecer na menoridade por considerá-la mais cômoda, promovendo assim a prorrogação de uma fase que não deveria estender-se por muito tempo, já que na primeira fase da sua educação ele deveria ter sido preparado pelos seus educadores para superar a sua menoridade.

Cláudio Dalbosco distingue claramente essas duas fases de educação segundo a proposta kantiana:

> [...] sua teoria educacional tem diante de si um sujeito, no caso a criança, que age orientada predominantemente por seus caprichos e suas inclinações e, nessa condição, deve ser educado para que, progressivamente, possa agir racionalmente, isto é, possa pensar por conta própria. Trata-se de dois tipos de ação pertencentes a um mesmo sujeito compreendido a partir de duas fases distintas: como pertencente à infância, potencialmente apto a ser educado, e à fase adulta, na qual o sujeito deve ser capaz de decidir a agir ou não de acordo com o princípio moral racionalmente justificado. O primeiro tipo é a ação da criança que constrói suas relações com o mundo, orientada por uma vontade arbitrariamente livre e que encontra o motivo maior de sua ação nos seus caprichos e nas suas inclinações. Trata-se da ação própria ao "estado selvagem", no qual predomina uma liberdade sem regras. O segundo tipo é a ação racional-livre do jovem

> ou do adulto que se encontra na situação de ter de tomar decisões e responder por seus atos (DALBOSCO, 2004, p. 1340).

Mas o que leva "uma tão grande parte dos homens" (KANT, 1985, p. 100) a permanecer na menoridade? Como mencionado, a menoridade procede da comodidade e da preguiça e ganha estímulo em equivocadas ações educativas que negam o verdadeiro sentido do ato de educar. Kant reconhece que "a falta de disciplina e de instrução em certos homens os tornam mestres muito ruins de seus educandos" (KANT, 2002, p. 15), o que afirma a preocupação do autor em relação ao sistema educacional do seu tempo; nem todos os que exercem o papel de educador estão preparados para fazê-lo porque também não foram educados adequadamente. Assim, o homem entrega seu esclarecimento a tutores, que embrutecem seus comandados e os transformam em sujeitos dependentes e submissos, "a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar" (KANT, 1985, p. 100), mostrando-lhes, ainda, o perigo que os ameaça se tentarem. Esse tipo de educação, composta por preceitos e fórmulas, é a estratégia de intimidação usada pelos tutores e que produz um comportamento de timidez e temor naqueles que ainda não conheceram o esclarecimento. Esse procedimento desenvolve no indivíduo a conformidade, e até mesmo o prazer em viver na menoridade, que se tornou para ele "quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder" (KANT, 1985, p. 100).

A causa dessa aceitação passiva da condição de heteronomia e menoridade encontra-se dentro do próprio processo educacional. Segundo Kant

> A origem da arte da educação, assim como o seu progresso, é *mecânica*, ordenada sem plano conforme as circunstâncias, ou *raciocinada*. A arte da educação não é mecânica senão em certas oportunidades, em que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. Toda arte desse tipo, a qual fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum. A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *racionada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino (KANT, 2002, p. 21).

Na perspectiva kantiana, a coerção de caráter simplesmente mecânico, quando usada para submeter, humilhar e coisificar o homem, em vez de restringir o livre-arbítrio e orientá-lo mediante uma vontade boa, impede que o indivíduo desenvolva sua capacidade de julgar e avaliar os danos provocados pela "perpetuação de uma menoridade" e também pela "perpetuação do

silêncio frente àquelas perguntas que devem ser trazidas ao diálogo primeiramente em favor do interesse na própria maioridade" (EIDAM, 2004, p.102).

Kant reconhece que sua época ainda não atingiu o nível de esclarecimento idealizado pelos teóricos do Iluminismo, mas é uma época de esclarecimento, pois falta muito para que os homens em conjunto sejam capazes de fazer uso autônomo da sua razão sem a orientação e tutela de outros. Mesmo admitindo que a época do esclarecimento ainda não se consumou, Kant acredita que tal desafio possa ser suplantado, uma vez que o autor avista na educação a possibilidade de superação progressiva da distância que separa o homem infante, que vive na menoridade, dependente e incapaz de usar a própria razão para direcionar seus atos, do homem ilustrado e autônomo, capaz de desenvolver suas disposições naturais e conduzi-las à vida moral. Assim sendo, o vínculo entre Kant e a corrente iluminista se encontra, sobretudo, na defesa da razão como guia e responsável pela possibilidade da afirmação e realização do homem autônomo. Ao ser responsabilizado pela própria menoridade o homem torna-se um ser capaz de pensar por si mesmo e, consequentemente, libertar-se da direção de outrem, garantindo assim a liberdade de fazer uso público da sua razão.

### 1.2 Os diferentes aspectos do processo educativo: educação física e educação prática

Dividida em três partes: Introdução, Educação Física e Educação Prática, a obra *Sobre a Pedagogia* destaca dois âmbitos fundamentais do processo educativo:

1. o da educação física: conservação da alma e do corpo mediante os cuidados com a saúde e a formação de hábitos de higiene; e
2. o da educação prática, isto é, aquele em que a formação do caráter é a preocupação maior. Este fundamento, também, é designado pelo autor como educação moral.

Na Introdução o autor descreve em linhas gerais os aspectos que serão abordados na segunda parte da obra, intitulada "Sobre a Educação Física", e na terceira parte da obra, intitulada "Sobre a Educação Prática". Na Introdução, Kant reconhece que os principais campos da formação humana a serem abarcados pela educação são a disciplina, a cultura, a prudência e a moralização, sendo que os três primeiros, de algum modo, já faziam parte da educação de sua época, o que não se pode dizer da moralidade.

Para o autor a disciplina exerce um papel de suma importância no ato de educar. Em síntese, defende que na criança existe uma vontade que é toda direcionada para os interesses presentes e para uma felicidade momentânea. Cabe, portanto, ao adulto, discipliná-la para que ela aprenda a se guiar pela razão na busca da autonomia moral. Ao realizar a ação disciplinadora, o pai ou o educador deve prezar aquela disciplina que se orienta pela construção do pensar, evitando, assim, que a formação seja meramente mecânica, o que daria origem a homens treinados a obedecer cegamente as regras externas. Kant acredita que para evitar um modo de pensar escravo e heterônomo é necessário estar atento aos preceitos que dão origem às ações e considerar que o princípio elementar, meta de toda a educação, é a moralidade. Em outras palavras, na educação para a autonomia a disciplina não assume a função principal do processo pedagógico, embora ela seja imprescindível no domínio das paixões e no desenvolvimento da razão. Assim, a função principal da disciplina não é adestrar o sujeito, mas contribuir para que ele desenvolva sua própria capacidade de julgar.

Ao se referir à cultura como um dos aspectos integrantes do campo da educação, e como "parte positiva da educação física" (KANT, 2002, p. 53), o autor o reveste com outros conceitos correlatos, tais como, a instrução, o ensino e a orientação que, articulados entre si, ajudam a compor a função e a meta da educação. Para o autor "a cultura é a criação da habilidade e esta é posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias" (KANT, 2002, p. 25-26). É importante considerar que Kant emprega o conceito de cultura em sentidos diferentes: às vezes é usado como formação geral da humanidade – *cultura geral da índole* (que se divide em física e moral) –, um ultrapassar do estado selvagem, característico da raça humana; em outros momentos é usado como referência mais específica, ao designar contextos educacionais particulares dirigidos tanto a grupos como a indivíduos; e, finalmente, pode ser entendido como a aquisição de habilidades, por meio das quais o indivíduo alcança seus objetivos propostos, ou seja, *cultura particular da índole*, na qual "têm lugar a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a espirituosidade, o que também diz respeito às *potências inferiores* do entendimento" (KANT, 2002, p. 68).

A prudência diz respeito à faculdade de uma pessoa que desenvolveu o domínio sobre suas habilidades e as utiliza para alcançar objetivos socialmente aceitos. "A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de *civilidade*" (KANT, 2002, p. 26). Refere-se à capacidade

do homem de interagir com outros da mesma espécie, visando a aceitação social e a capacidade de ser pragmático – conquistar seu propósito final utilizando-se inclusive das habilidades de outros seres humanos –, atitudes consideradas por Kant como pré-requisitos de uma pessoa civilizada. Nesse caso, "a formação da *prudência* [...] prepara" o indivíduo "para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Desse modo, ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins como a conformar-se à sociedade" (KANT, 2002, p. 35). A ação prudente, além de sugerir uma relação direta com o temperamento do indivíduo, por ser um princípio moderador dos impulsos das paixões, tem em si uma conotação pública, uma vez que a vida em sociedade exige desse mesmo indivíduo um tratamento de cortesia e polidez para com os demais. Então, homem prudente é aquele que tem influência sobre os demais e ao mesmo tempo é querido pela sociedade; no entanto, essas características são flexíveis e podem mudar de acordo com o perfil de cada época. Assim, tanto a prudência quanto todos os outros aspectos da educação visam essencialmente a moralização, também denominada educação prática.

### 1.2.1 A educação física

São inúmeras as prescrições feitas por Kant sobre a educação física da criança. As necessidades infantis se constituem no centro das atenções no primeiro capítulo da obra *Sobre a Pedagogia*. Atenta, sobretudo aos cuidados materiais, a educação física é o estágio educativo no qual os pais ou babás devem manter um olhar vigilante sobre a criança. Ainda independente e alheio aos princípios morais, esse primeiro estágio deve garantir os pressupostos para a formação de um caráter, como método de vida bem disciplinado e também como a ação do sujeito segundo certas máximas.

Esse cuidado inicial para com o infante recebe toda a atenção de Kant, uma vez que constitui, na sua concepção, o fundamento do sujeito moral. Como já exposto anteriormente, os outros animais requerem nutrição, mas não necessitam de cuidados que evitem o uso nocivo de suas forças. O homem, no entanto, carece de ambos: tanto do cuidado quanto da alimentação. Kant refere-se ao cuidado que os pais devem ter com os filhos para que estes não venham a fazer uso prejudicial de seus vigores físicos. De forma meticulosa, o autor expõe a maneira correta de lidar com o recém-nascido. Seus aconselhamentos vão da alimentação à forma de vestir e de acalentar a criança.

Um desses conselhos enfoca a consequência negativa da irritação dos pais frente a perguntas inconscientes ou repetitivas dos filhos. A atitude de omissão dos pais em dar respostas

adequadas aos questionamentos dos filhos pode levá-los a buscar respostas em outros ambientes que não sejam o da família e o da escola, comprometendo assim o processo de uma boa educação. Kant recrimina esse comportamento dos pais e dos educadores, pois as crianças ainda não têm a noção de conveniência. Ao agirem assim, os pais e educadores, além de constrangê-las publicamente, podem conduzi-las a atitudes de timidez e insegurança nas fases subsequentes.

As crianças devem aprender a controlar seus impulsos e a curvar-se diante dos obstáculos naturais, cabendo aos pais, desde cedo, orientá-las a agir segundo os princípios e leis aceitos pela família, escola e, em seguida, pela sociedade na qual se insere. Cabe aos adultos mostrar-lhes que atitudes de chantagens emocionais, alaridos ou gritos não representam os meios mais adequados na conquista do que se quer, mas sim paciência e bom comportamento.

Kant afirma que o lado positivo da educação física se encontra na cultura, ou seja, por meio de atividades como jogos e ginástica é possível exercitar o caráter, a índole das crianças e desenvolver suas habilidades e os sentidos.

> O que é preciso observar na educação física, portanto, em relação ao corpo, se refere ao uso do movimento voluntário ou dos órgãos dos sentidos. No primeiro caso, é importante que a criança se exercite por si mesma. É preciso força, habilidade, rapidez e segurança [...]. O lançar, seja à distância, seja ao alvo, exercita também os sentidos, especialmente a vista. O jogo de bola é um dos melhores para as crianças, pois requer a corrida benfazeja. Em geral, os melhores jogos são aqueles que, além de desenvolver a habilidade, provocam exercício dos sentidos; por exemplo, o exercício da visão, ao julgar com exatidão a distância, a grandeza e a proporção, ao descobrir posições dos lugares conforme as regiões do céu com a ajuda do Sol, e assim por diante: todos os exercícios são muito bons (KANT, 2002, p. 54-56).

Nesse primeiro estágio de formação a razão do infante deve ser dirigida pelo adulto por meio de mecanismos que despertem a imaginação, a concentração e a reflexão; em atividades como jogos, ginástica, mapa*s* geográficos, figuras diversas, e também na prática das regras gramaticais. Aconselha-se então aos educadores lançarem mão do método socrático, tema a ser discutido no terceiro capítulo.

A cultura física faz parte do primeiro estágio da educação, por isso não exige que a ação do educando seja fundamentada em máximas porque tudo depende da prática e da disciplina. "É cultura *passiva* em relação ao discípulo, o qual deve seguir orientações de outrem. Outros pensam por ele" (KANT, 2002, p. 68). Já a cultura moral

> [...] se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. Perde-se tudo quando se a quer fundamentar sobre exemplo, sobre ameaças, sobre punições etc. Tornar-se-ia, então, uma

> mera disciplina. É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem. Entre a educação física e a educação moral existe essa diferença; a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto a segunda, ativa. É necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito do dever (KANT, 2002, p. 68).

Verifica-se, então, a necessidade de uma educação permanente e atenta, visando regular o comportamento da criança por meio do zelo e do cuidado para que ela aprenda a realizar suas ações não por simples hábito, mas pelas próprias máximas; para que não faça simplesmente o bem por consideração a algum mandamento exterior a si, ou por meros caprichos, mas que o faça pelo bem em si mesmo, cujo objetivo maior é o fortalecimento do caráter e da moralidade.

### 1.2.2 Educação prática ou educação moral

Exposto em cerca de vinte páginas, o conceito de educação prática é o destaque na terceira parte da obra *Sobre a Pedagogia*. Estruturado sobre uma tríade: habilidade, prudência e moralidade, o elemento central em torno do qual Kant articula sua reflexão é a formação e consolidação do caráter, considerado pelo autor como "etapa suprema", dentro do processo de educar (KANT, 2002, p. 87). A formação do caráter, que pertence ao âmbito da moralidade, apresenta-se oposta às paixões: "se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões" (KANT, 2002, p. 86).

Ao se referir à cultura como um dos princípios a ser desenvolvido pela educação prática, as reflexões kantianas, inevitavelmente, se remete aos fundamentos da habilidade. O autor ressalta que só é possível desenvolver certas habilidades na criança se determinadas regras forem seguidas, entre elas a recusa do uso de instrumentos artificiais; estes apenas reforçam a dependência física do infante. Como exemplo, Kant cita o equivocado uso de carrinhos ou "andadeiras", aparelhos para calcular, medir distâncias, espaço ou tempo. O exercício do raciocínio e o uso voluntário dos órgãos dos sentidos devem ser desenvolvidos com atividades espontâneas que levem as crianças a aprender por si mesmas, pois quanto mais são utilizados meios artificiais, tanto mais o homem torna-se dependente deles. Ainda em relação à cultura, é feita uma distinção entre cultura geral e outro tipo de cultura, denominada por Kant de civilização. Essa última tem como finalidade não somente a habilidade, mas também a prudência.

Se o cuidado com a saúde, com a vida material e a formação de hábitos saudáveis, enfim, com a educação do corpo compõe o conjunto da educação física, na educação prática a formação do caráter envolve, sobretudo, o desenvolvimento da virtude, definida por Kant como a força moral revelada pela vontade do homem no cumprimento do dever. O grande mérito de uma ação virtuosa é o fato de ser realizada desinteressadamente e sem nenhum princípio de afetividade. Na ação virtuosa a própria razão se revela legisladora por ser a autoridade na execução das leis. Segundo Kant, cabe ao indivíduo desenvolver a virtude por meio da razão, a fim de realizar as suas ações por dever. Kant vai buscar nos deveres para consigo mesmo e para com os outros os elementos que permitem solidificar o caráter moral, e por isso devem ser cultivados desde a primeira infância. Sobre os deveres para consigo mesmo Kant afirma que

> Não consistem em arranjar roupas magníficas, em buscar lautos banquetes etc., conquanto no vestir e no comer deva-se buscar a convivência. Tampouco consistem em procurar satisfazer desejos e inclinações, pois deve-se, ao contrário, ser comedido e sóbrio; mas consistem em conservar uma certa dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas; é seu dever não renegar em sua própria pessoa essa dignidade da natureza humana (KANT, 2002, p. 89).

Nessa citação, Kant começa por enumerar as ações negativas, pois, se praticadas pelo sujeito, realizam a vontade natural do instinto, contrariando sua autopreservação moral. Por outro lado, ele finaliza seu argumento destacando os deveres propriamente ditos, que consistem fundamentalmente no aperfeiçoamento de si mesmo. Em ambos os casos, ao se afastar dos vícios como, por exemplo, os que se referem ao suicídio, à avareza, ao servilismo e aos excessos na comida e bebida, "coisas essas que colocam os homens abaixo dos animais" (KANT, 2002, p. 89), estar-se-á preservando a dignidade da humanidade em si mesma.

Kant acredita que a dignidade humana deve ser percebida e observada pela criança em sua própria pessoa. Em suas palavras, quando o homem tem um modelo comparativo a ser contemplado, no caso a ideia de humanidade, ele aprende a criticar a si mesmo. O conceito de dever para consigo mesmo, como é possível perceber, envolve tanto a dimensão física ou corpórea do ser humano quanto a dimensão intelectual ou imaterial. O aprendizado na dimensão física – os cuidados com a criança no campo material – é pressuposto para o aprendizado e desenvolvimento da sua dimensão imaterial, ou seja, da habilidade, prudência e moralidade.

Para Kant, o dever para consigo mesmo fundamenta o dever para com os demais. Segundo ele, os princípios da dignidade humana encontram-se preservados tanto no aprendizado

dos deveres para consigo mesmo quanto no aprendizado dos deveres para com os demais. A inseparável relação entre os dois deveres confirma-se no imperativo categórico como a fórmula do mandamento que comanda a vontade, pois representa uma ação necessária e sem nenhum interesse, ou seja, sem qualquer propósito. "O imperativo categórico seria aquele que representa uma ação como necessária por si mesma, sem relação com nenhum outro escopo, como objetivamente necessária" (KANT, 1964, p. 75). Uma das suas formulações em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* é apresentada sobre a seguinte sentença: "procede de maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio" (KANT, 1964, p. 92). A gratidão, a benevolência e a solidariedade, além de virtudes como a cortesia, a amizade, a sociabilidade, são exemplos dados por Kant que ilustram o dever para com os demais.

O homem deve ser ensinado, desde a sua infância, que uma vida virtuosa funda-se no caráter e na moralidade e constitui-se mediante ações realizadas por dever (princípio supremo da moralidade) para consigo mesmo e para com os demais. Uma vez que é incutido no indivíduo, ainda infante, a ideia de humanidade – referencial que serve de modelo para suas ações –, este será capaz de criticar e avaliar a sua própria conduta e buscará, assim, um melhoramento moral dos seus atos. No entanto, o outro não deve ser tomado como um mero objeto de satisfação dos seus desejos; ao contrário, o outro deve ser tomado como um ser que tem um fim em si mesmo.

### 1.3 Educação como desenvolvimento das disposições naturais

A educação é para Kant uma arte que deve seguir a experiência (temos aqui a ideia kantiana de progresso, ou seja, uma geração, de forma sucessiva, deve sempre educar a outra) tendo como objetivo central a busca da perfeição humana que se revela no postulado da verdadeira moralidade. O autor sustenta a tese de que a educação é absolutamente indispensável para o desenvolvimento da humanidade, e somente por seu intermédio o homem se tornará verdadeiramente homem, pois fora da educação não existem meios que possam desenvolver as disposições naturais do homem, enquanto indivíduo e espécie.

O postulado da necessidade humana da educação é formulado pelo autor a partir da concepção de que nas outras espécies não existe qualquer possibilidade de desenvolvimento além do que a natureza impõe. O animal, mediante o instinto, realiza sua determinação e destinação. Já

a espécie humana deve construir a sua determinação a partir de suas próprias disposições naturais, representadas, sobretudo, pela razão e pela liberdade que, contudo, não lhe são dadas prontas pela natureza. Por isso o indivíduo e toda espécie humana devem, pelo seu próprio esforço, desenvolver as habilidades que possam conduzir à moralização. Segundo Vincenti

> [...] para que a educação positiva de minha sensibilidade, exigida para a realização efetiva da lei moral, não se constitua em obstáculo para a observância desta última, é preciso, se não reforçar, pelo menos manter a restrição de meu poder de escolha e subordinar estreitamente meu poder empírico à lei. Sob tal condição, não surge mais como contraditório preconizar, depois da disciplina e da coerção, uma educação que desenvolva "*todas* as disposições naturais do homem" (VINCENTI, 1994, p. 46).

Kant defende que o ato de educar deve começar muito cedo, evitando assim que no futuro o adulto tenha que ser submetido à interdição das leis externas e das instituições. Esta sujeição às interferências externas, configura a condição daqueles que contrariam o desenvolvimento da razão autônoma esclarecida e insistem em permanecer na menoridade, caracterizando então um ser que não conseguiu se desvencilhar de uma *razão estranha* a ele.

Na primeira infância, por ainda não se apoderar da razão como guia, a criança deve deixar-se levar pela linha condutora representada pelo educador, referência imprescindível para o infante que ainda não tem a capacidade de elaborar máximas[3] para si mesmo e que subsistam como legislação universal da vontade. Todavia, esse processo educativo não pode basear-se no estado de natureza em que a criança ainda se encontra, pois este é classificado por Kant como animalesco e selvagem, mas sim a partir do ideal de um estado melhor, a saber, um estado futuro, no qual as disposições naturais do indivíduo se realizem na espécie humana. A educação deve ser planejada em conformidade com uma orientação "cosmopolita" a ser aplicada para o bem do

[3] Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a *máxima* vem definida como o modelo de ação do sujeito proposto por ele mesmo, ou seja, são princípios de ação dados a si mesmo por cada indivíduo. Como o homem se encontra sujeito a inclinações sensíveis, esses princípios podem ser ou não ser morais. Dessa forma, o princípio só será moral se a razão o prescrever de forma objetiva, configurando a vontade boa; do contrário é imoral. Para Höffe, "Como proposições fundamentais *subjetivas*", as máximas "são diversas de indivíduo a indivíduo". Segundo o autor, "como determinações da *vontade*, elas não designam esquemas de ordem, que um observador atribui ao agente; trata-se de princípios que o ator mesmo reconhece como seus. Como *proposições fundamentais* de que dependem diversas regras, as máximas contêm a maneira pela qual as pessoas conduzem o todo de sua vida em relação a determinados aspectos fundamentais da vida e da convivência, como, por exemplo, a indigência, o tédio da vida ou as ofensas. [...] Máximas são condutas fundamentais que dão a uma multiplicidade, e também a uma variedade de objetos concretos e de ações, sua direção comum. Segue uma máxima quem vive segundo o propósito de ser respeitoso ou irreverente, de responder a ofensas respeitosa ou magnanimamente, de portar-se solícita ou indiferentemente em situações de necessidade. As máximas propiciam a um âmbito todo de vida, por exemplo, a todas as espécies de situações de necessidade, o princípio-guia de ajuizamento, a solicitude ou a indiferença" (HÖFFE, 2005, p. 203-204).

mundo. Em um de seus textos, intitulado *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, o autor apresenta uma das suas definições de *cosmopolitismo* como uma finalidade do desenvolvimento do ser humano enquanto espécie. Segundo Caygill

> Não é um princípio constitutivo, mas regulativo que exige que cada indivíduo, e não apenas cada estado, 'se submeta generosamente à sociedade cosmopolita como o destino da raça humana (A p.331, p. 249). De acordo com a ideia regulativa cosmopolita, cada indivíduo orientaria suas ações para a 'organização progressiva dos cidadãos da Terra, dentro e em prol da espécie, como um sistema que está unido por vínculos cosmopolitas' (A p. 333, p. 251) (CAYGILL, 2000, p. 80).

O objetivo maior do pensamento pedagógico de Kant é a educação para a moralidade. Ele entende que é preciso educar as crianças segundo a ideia de uma realidade futura, voltada para a efetivação do destino da espécie humana. E, como já consignado anteriormente, esse destino da humanidade não se cumprirá a partir do esforço do homem individualmente, mas somente da espécie. Vale lembrar que o destino da humanidade só se realizará pela espécie, pelo progresso – Kant pensa aqui no progresso moral – ao longo de várias gerações, e para que isso ocorra é preciso que no homem existam os germes do bem.

A necessidade de extrair de si mesma as qualidades naturais que pertencem à humanidade força a espécie humana a buscar nela própria os recursos que são necessários para o seu progresso. Kant considera que o processo de tornar-se humano encontra-se em aberto, pois o homem ao nascer traz consigo inúmeras possibilidades. Em suas considerações, diz que não há no ser humano germe para o mal "[...] no sentido em que o mal no homem não provém da natureza." Atribui-se à palavra germe o significado de "[...] uma finalidade possível, para salientar que não pode afirmar-se no homem uma vontade, isto é, uma razão praticamente legisladora que desejasse o mal" (VINCENTI, 1994, p.30). Originariamente o homem não é bom nem mau, visto que ainda não é um ser moral. Contudo, cabe à educação desenvolver a disposição para o bem, conduzindo-a à moralidade.

> A Providência[4] 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.

[4] Os conceitos de "Providência" e "Natureza" às vezes são usados por Kant como sinônimos, sendo que em alguns textos, ambos se caracterizam como parte integrante do conceito de Deus como criador, como um Governo divino e ordenador do mundo. No entanto, deve-se ressaltar que, segundo Kant, a "Providência" se encontra no âmbito da coisa em si, portanto não pode ser conhecida nem inferida, mas apenas pensada.

> Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti". O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. Desde que se reflita detidamente a respeito, vê-se o quanto é difícil. A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens (KANT, 2002, p. 19-20).

Por ser indivíduo com inclinações a agir guiado pelo instinto, consequentemente o homem apresentará tendências para o mal, e por ser racional traz em si disposições para o bem, ou seja, se o homem fosse *aprioristicamente* mau não haveria nele possibilidade de progresso rumo a uma destinação moral e se fosse *aprioristicamente* bom não necessitaria da educação para domar os seus instintos viciosos. Kant acredita que a sensibilidade humana, por si só, não tem a capacidade de resistir aos impulsos que ferem as leis da razão. No entanto, ela não está condenada ao determinismo da maldade, uma vez que a origem do mal não se encontra no próprio homem, mas numa vontade que resiste submeter-se a princípios que somente podem ser oferecidos pela razão.

O homem, na visão kantiana, é uma criatura que faz parte do mundo racional (inteligível) e corpóreo (sensível). Enquanto membro do mundo racional será movido por leis racionais que o destinam à autonomia e à moralidade, e enquanto membro do mundo corpóreo as suas ações se firmam na natureza, por isso se constituem em ações heterônomas.

Uma criança, por si só, não tem a capacidade de deixar o seu estado de animalidade, sendo preciso que o adulto, o educador a auxilie nesta superação. Kant acredita que o bem a que a natureza predispôs o homem está posto aí, e o ato educativo não pode ignorar essa condição, pois ignorá-la seria contrariar a própria natureza. O que a boa educação fará é coroar a espécie humana consumando o que a natureza lhe deu em germe ou *a priori*: a possibilidade de concretização do verdadeiro homem, racional e moral. Assim, como o homem está aberto a possibilidades sem fim por ser contemplado pela natureza com infinitas disposições, o processo educacional, por trilhar um caminho inteiramente aberto, deve se pautar não sobre modelos prefixados pelas gerações, mas sim visar o aperfeiçoamento constante da humanidade, sem perder o foco central de seu objetivo, a saber, o desenvolvimento das disposições para a moralidade.

Por não acreditar que haja uma natureza má em si mesma, Kant confere ao homem o poder de escolha e, mesmo que esse homem esteja predisposto a seguir seus vícios, ele tem dentro de si – mas ainda não desenvolvida – a lei moral, porque é racional. Não há no interior do

homem uma vontade, uma razão que o impulsione a praticar o mal, cabendo a ele a escolha de guiar-se pela razão ou pelos vícios. Entretanto, compete ao educador mostrar que o homem, e toda a espécie humana, só atingirão uma vida verdadeiramente livre e autônoma se deixarem guiar-se pela razão, o que ocorrerá lentamente, ao longo do processo educativo. Não há em Kant um determinismo que feche as possibilidades de desenvolvimento das disposições naturais; pelo contrário, o autor acredita que justamente a abertura às possibilidades permite que, por meio da educação, o homem se desenvolva rumo à sua meta mais sublime; tornar-se um ser moral, capaz de servir-se de seu próprio entendimento (KANT, 2002).

O processo educacional, se "confiado a pessoas não educadas corretamente" (KANT, 2002, p. 22), fica comprometido e coloca a perder todo o trabalho desenvolvido pelas gerações anteriores, impedindo a consolidação da finalidade última do ato de educar, ou seja, a formação de homens autônomos. A fim de evitar que deslizes como esses aconteçam ao longo do processo educativo, Kant propõe o caminho a ser percorrido pelo educador na formação da criança. Segundo ele, todos os esforços da educação devem convergir para a moralização. Só assim é possível garantir às gerações futuras uma sociedade digna e esclarecida.

A construção desse homem ideal não se faz de forma instantânea, pois exige tempo, paciência, e, sobretudo, disciplina. A criança, parte integrante do processo, ponto de partida e base do projeto pedagógico kantiano, por si só não tem a capacidade para desejar e realizar tão grande ideal. Porém, o mediador representado pelo adulto (pais e professores) tem o ofício de impedir que o infante permaneça no seu estado selvagem como os outros animais, mediante a disciplina e a instrução.

### 1.4 O papel da disciplina

Para chegar ao comportamento autônomo ou desenvolver uma vontade autônoma, o homem, diferentemente dos outros animais, carece de cuidados e de formação. Kant considera que no primeiro estágio da vida humana, o cuidado dos pais para com o infante – reconhecidamente um puro elemento da natureza – é obrigatório e indispensável. Como parte da educação física, o cuidado consiste no olhar atento dos pais, evitando assim que as crianças usem das suas forças de modo prejudicial a elas mesmas. Refletir sobre a formação na perspectiva kantiana é necessariamente discutir sobre disciplina – parte integrante do estágio preliminar da

educação – e instrução, pois ambas aparecem imbricadas em seu pensamento filosófico-educacional. Kant acredita que o verdadeiro homem, ou seja, o homem que toma consciência da sua liberdade e que tem em si a presença da lei moral, só se fará por intermédio da educação.

Kant considera a disciplina extremamente necessária para que a vontade não seja corrompida pelas inclinações sensíveis. Seu projeto último é possibilitar ao infante um acompanhamento vigilante por parte do adulto, para que no futuro ele possa realizar-se enquanto ser moral e autônomo. Porém, a ação educativa só alcançará essa meta se for atribuído à disciplina o seu legítimo papel, a saber, impedir que o indivíduo aja por meras inclinações.

Apesar de o autor atribuir à disciplina um papel negativo e à "instrução" o papel positivo na formação do sujeito, isso não equivale dizer que disciplinar é negar a educação, pelo contrário; somente pelo seu uso a educação torna-se possível, pois a ação disciplinar impede que no futuro a criança se afaste da sua destinação humana e aprenda a guiar-se pela razão autônoma. Entretanto, a disciplina não se justifica por si mesma e o seu exercício provisório evita que o educando se acostume a viver numa idade pré-moral e pré-racional, numa condição de menoridade, escravo dos seus próprios caprichos. Sua utilização deve ser temporária e seu objetivo deve estar focalizado no preparo do sujeito para a conquista do grande ideal de se tornar um ser esclarecido.

O homem não vem ao mundo imune às disposições para o vício e aos impulsos selvagens; isso faz parte da sua natureza. Assim sendo, o uso da disciplina na primeira fase formativa exerce o inestimável papel de submeter o indivíduo às leis da humanidade, para que na fase adulta ele possa sentir sobre os próprios ombros a força das leis que ele mesmo criou. Kant presume que ao praticar uma ação indiscriminada e selvagem o indivíduo age sem levar em conta que há leis que regem toda a humanidade, configurando assim uma ação "independente", mas que foge ao interesse mais sublime do indivíduo e também da espécie humana, a saber, a moralidade.

Kant acredita que o controle dos vícios e desejos mediante a educação disciplinar não pode ser postergado, devendo ser prioridade imediata no processo educativo, pois os caprichos e inclinações devem ser controlados o mais cedo possível para viabilizar a construção de ações verdadeiramente esclarecidas, racionais, autônomas e morais na vida adulta. Descuidar da disciplina ou retardá-la no ato de educar significa assumir a responsabilidade de enfrentar no futuro a impossível tarefa de desfazer comportamentos carregados de vícios e inclinações.

Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina ou na cultura (pois que assim pode ser chamada a instrução). "Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem" (KANT, 2002, p. 16).

Pode-se então avaliar o quanto Kant se preocupa com o comportamento do indivíduo e com a disciplina. A sua falta pode comprometer o processo de transição do homem natural – sujeito às inclinações passionais – para o homem esclarecido, ou seja, livre e autônomo. Entende-se que a disciplina é condição indispensável na educação da criança, tendo em vista que o seu papel é vencer os impulsos anárquicos e possibilitar, desde a infância, o cultivo da razão para que na fase adulta o homem já tenha desenvolvida a capacidade de autodeterminação.

Outra razão fundamental pela qual se torna evidente a necessidade da disciplina é o fato de o homem vir ao mundo com uma inclinação natural para a liberdade. Assim sendo,

> [...] 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. Tampouco uma afeição materna exagerada é útil aos jovens, uma vez que mais tarde lhes surgirão obstáculos de todas as partes e receberão golpes de todos os lados, logo que tornarem parte nos afazeres do mundo. Um erro, no qual se cai comumente na educação dos grandes, é o de não se lhes opor nenhuma resistência durante a juventude, porque estão destinados a comandar. No homem, a brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade[5]; no animal bruto, pelo contrário, isso não é necessário, por causa do seu instinto (KANT, 2002, p. 13-14).

Neste caso, quando Kant fala em "liberdade", de que liberdade se trata? Não da liberdade perseguida pela educação, ou seja, a liberdade em sentido moral, mas da liberdade selvagem e irresponsável, que ao invés de dirigir o homem para a sua destinação final – a moralidade – age como uma força contrária, impedindo o desenvolvimento da racionalidade e, consequentemente, da autonomia.

O homem jamais se verá completamente livre das inclinações ao prazer e à selvageria; contudo, a disciplina permite o domínio dos impulsos anárquicos mediante a obediência às leis morais. Se por um lado a liberdade anárquica gera ações independentes de qualquer lei, por outro

[5] Aqui Kant não usa o termo *liberdade* entendida por ele como liberdade autêntica, mas como livre arbítrio ou liberdade desregrada. Na sua concepção, a liberdade autêntica é aquela que nasce da razão autolegisladora.

lado a disciplina as submete “às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (KANT, 2002, p. 13). Kant não prega a negação da inclinação natural à liberdade, mas a sua superação mediante a disciplina. Assim, o grande mérito da ação disciplinar no ato educativo é criar as condições para que o indivíduo e toda a espécie humana reconheçam na própria razão a possibilidade de uma liberdade que nasce do e no caráter moral do homem.

# 2 O CULTIVO DA LIBERDADE MEDIANTE A DISCIPLINA

No primeiro capítulo, procurou-se entender como as inclinações passionais geram ações fundamentadas numa liberdade sem regras, e como a coerção deve ser praticada a fim de conter a selvageria humana. Este capítulo tem como objetivo compreender a origem do conceito de liberdade, e em que medida ela pode ser concebida como uma espécie particular de causalidade na determinação do agir moral, buscando entender como a disciplina contribui para a sua efetivação, de modo a aclarar as dúvidas sobre a possibilidade de coagir o sujeito sem ferir a sua autonomia.

Para Kant, somente a razão é capaz de produzir uma ação calcada na autêntica liberdade, pois com inteira espontaneidade ela cria para si uma ordem própria, absoluta e incondicionada, à qual as condições *a posteriori* se conformam. Como partes integrantes das disposições naturais do homem, razão e liberdade são irremediavelmente inseparáveis, não significando que já estejam absolutamente desenvolvidas nele. Ao contrário, cabe ao adulto, que já deveria ter se afirmado enquanto sujeito racionalmente autoemancipado, cuidar para que desde cedo o infante aprenda a controlar suas inclinações, afastar-se do estado selvagem e primitivo em que se encontra e projetar-se rumo à razão livre e autônoma.

Notoriamente, Kant atribui à disciplina um papel especial no preparo desse homem. Parte indissociável de todo processo educacional e em específico da educação física, a disciplina é para o autor uma ação negativa porque impede que os vícios sobrepujem os princípios *a priori* que a ação educativa irá desenvolver no ser humano, ou seja, a sua finalidade moral. Ela representa a única via de desconstrução da animalidade e das inclinações que não permitem ao homem trazer para o campo da experiência possível a efetivação da sua perfeição, a saber, sua liberdade autêntica.

É possível distinguir dois sentidos de liberdade em Kant:

1. liberdade como livre-arbítrio ou liberdade sem regras, que produz ações movidas pelo desejo e inclinações sensíveis;
2. liberdade como causalidade e determinação do agir moral humano, independentemente das causas que regem a natureza.

## 2.1 A liberdade como causalidade da ação moral

Para compreender a liberdade na filosofia prática de Kant, deve-se considerar o homem sob perspectivas distintas: enquanto um ser pertencente ao mundo fenomênico ou sensível, submetido às leis naturais, e enquanto um ser pertencente ao mundo inteligível, dotado de liberdade. Esse duplo sentido que envolve o ser do homem evidencia que, por um lado, ele está submetido às leis da natureza – portanto, não é racionalmente livre – e, por outro lado, ele carrega em si a possibilidade de se fazer livre mediante a subordinação às leis da razão.

Desse quadro decorrem, no nível da razão pura, os fundamentos da concepção de liberdade e autonomia que podem contribuir para o entendimento do papel da educação – que, por sua vez, situa-se no campo da filosofia prática – na solução do paradoxo de como tornar os homens autônomos mediante a coerção. Kant formula essa questão em sua obra *Crítica da Razão Pura* sob a forma de antinomias. Estas são apresentadas como fruto da própria razão, pois a razão, na busca para entender os seus próprios limites, cria conflitos e desordens em relação aos fenômenos e à coisa em si. De acordo com Caygill

> É a busca de "completude absoluta" na base da experiência espacial e temporalmente limitada que conduz a razão para as antinomias. Kant considera "inevitável" e "natural" que a razão assim proceda, mas ao apresentar a antinomia espera sacudir a razão "da sonolência da convicção *fictícia*" sem lançá-la no "desespero céptico" – a "*euthanasia* da razão pura" – ou levá-la à "morte da sólida filosofia" no apego dogmático a uma única posição (CAYGILL, 2000, p.29).

Kant formula quatro antinomias, no entanto é na terceira que expõe o fundamento do conceito de liberdade – pressuposto necessário da razão – que, posteriormente, desemboca no conceito de autonomia. O autor apresenta como tese dessa antinomia a seguinte formulação**:** "a causalidade segundo leis da natureza não é a única da qual possam ser derivados os fenômenos do mundo em conjunto. Para explicá-los é necessário admitir ainda uma causalidade mediante liberdade". E como antítese o postulado de que "não há liberdade alguma, mas tudo no mundo acontece meramente segundo leis da natureza" (KANT, 1999, p. 294).

Nesses argumentos encontra-se o contraponto da causalidade segundo a razão pura – a causalidade natural e a causalidade por liberdade. Assim, sem que necessariamente uma suprima e contradiga a outra, a liberdade se situa na fronteira das leis impostas pela natureza (que se encontram na esfera da causalidade natural) e das leis da vida moral (que se encontram na esfera

da causalidade por liberdade). Negar a primeira equivale negar a própria natureza humana; negar a segunda significa eliminar toda e qualquer possibilidade de concretização da vida moral, o que significa que a terceira antinomia kantiana explicita os aspectos que demarcarão a passagem do uso teórico da razão para o seu uso prático[6].

Ao delimitar a esfera da causalidade por liberdade e a da causalidade natural, Kant situa a primeira dentro da esfera numênica ou inteligível[7] e a segunda na esfera fenomênica dos objetos. Entende-se que as ações executadas dentro da esfera numênica são totalmente independentes das causas naturais, do espaço e do tempo, pois estão fundamentadas apenas em pressupostos da razão prática, possibilitando assim as ações livres e autônomas. Segundo Abbagnano

> Kant quis conciliar a liberdade humana, como poder de autodeterminação, com o determinismo natural que, para ele, constitui a racionalidade da natureza; por isso considerou a liberdade como númeno, pois aquilo que, de um ponto de vista (dos fenômenos), pode ser considerado necessidade, de outro ponto de vista (do númeno), pode ser considerado liberdade (ABBAGNANO, 1998, p. 607).

Nesse contexto, pode-se questionar com relação à terceira antinomia: existe contradição ao afirmar que uma mesma ação traz consigo a possibilidade conjunta da causalidade natural e causalidade mediante liberdade? Ou, ao contrário, será possível compatibilizar, num mesmo homem, natureza e liberdade? Comentando o debate sobre o compatibilismo ou incompatibilismo kantiano, Dalbosco considera que

> Kant precisa contar com um componente compatibilista para mostrar que a ação humana pode ser compreendida a partir de uma dupla consideração em seu caráter sensível, como fenômeno e, portanto, sujeita à causalidade natural, e em seu caráter inteligível, em si mesma e, portanto, enquanto causalidade por liberdade. Por isso, não se trata de enfraquecer as pretensões de validade dos empregos teóricos e práticos da razão pura, mas sim, de distingui-los um do outro, adequadamente (DALBOSCO, 2003, p. 110).

Entende-se que a validade de uma ação não é afetada pelo fato de uma e mesma ação humana ser sempre concebida dentro da esfera do sensível (fenômeno) e da esfera do inteligível (númeno). A tese kantiana diz respeito à possibilidade de se pensar uma causa livre que, ao

[6] Para Kant (1999, p. 475), "prático é tudo aquilo que é possível através da liberdade". Assim sendo, a razão é prática à medida que o fundamento da determinação da vontade se encontra nela mesma. A razão prática determina-se como liberdade negativa ou positiva. É negativa quando há independência do tempo, das determinações da causalidade sensível e positiva quando se autolegisla ou se autodetermina.

[7] Em sua obra *Critica da Razão Pura*, Kant só admite como mundo inteligível o mundo moral, sendo que o seu principal objeto é a liberdade. A liberdade dá à causalidade o seu caráter inteligível.

começar, de forma espontânea, uma série de eventos passa a ser uma causalidade nova que não se deixa determinar por uma causa prévia, mas que desencadeia outros sucessivos estados fenomênicos. Esta causalidade nova que desencadeia o primeiro de uma série de fenômenos é resultado de uma causalidade por liberdade, o que significa uma causalidade que independe das causas que regem a natureza. São as premissas a partir das quais será possível encontrar uma solução para o aparente conflito ou contradição existente entre os conceitos de liberdade e natureza, particularmente no âmbito específico da ação humana. A liberdade pode ser pensada pela razão como outra causalidade que extrapola os limites da esfera fenomênica e alcança o terreno da coisa em si.

Dalbosco acredita que

> A solução da TA[8] repousa no idealismo transcendental. Trata-se, entretanto, de um conceito de idealismo transcendental que afirma a dupla perspectiva de se considerar um e mesmo objeto como fenômeno e em si mesmo. Mas tal idealismo, por ter de dar conta agora de um problema que surge à razão pura em seu emprego especulativo, problema este que a razão teórica não pode resolver, não deve ter mais como pano de fundo a estrutura transcendental do sujeito cognoscente, mas, sim, do sujeito agente. Isso significa uma mudança fundamental no emprego dos conceitos de objeto transcendental e *noumenon*, o que explica o fato de Kant, nesse contexto, ter de argumentar com o conceito de sujeito agente como *noumenon*, e não como objeto transcendental. Essa versão modificada do idealismo transcendental permite a passagem de um emprego teórico da razão pura, em que há o predomínio do princípio da causalidade natural, para um emprego especulativo (cosmológico), no qual se coloca o problema da possibilidade de se iniciar espontaneamente um evento, sem dependência das condições espaciotemporais, isto é, sem dependência da relação causa-efeito no sentido da necessidade natural. Com essa versão modificada do idealismo transcendental, Kant volta-se para o conflito antinômico e procura resolvê-lo (DALBOSCO, 2003, p. 112-113).

Se o homem, assim como os outros animais, fosse determinado pela natureza a viver no estado bruto e a agir por puro instinto, estaria impossibilitado de dominar seus impulsos, o que implicaria o desconhecimento da possibilidade da liberdade transcendental. No entanto, a criação o fez possuidor de dois tipos de causalidade – a da natureza e a da liberdade. O que vai determinar a ação na primeira esfera é o caráter empírico, ou seja, a inclinação para os desejos sensíveis. Em contrapartida, sua liberdade autônoma só estará assegurada se a sua vontade estiver submetida às leis que nascem da própria razão e não às leis do mundo sensível.

O homem, segundo Kant, convive com essas duas dimensões: a da natureza e a da liberdade. Nele convivem o caráter empírico (inclinações) e o caráter inteligível (liberdade).

[8] Sigla usada por Dalbosco para se referir à Terceira Antinomia.

Contudo, o que o leva a desenvolver o seu fim último ou a sua dimensão moral é a liberdade, pois, ao ser contemplado pela natureza com o germe do bem e com as disposições naturais, ele tem em si, *a priori*, o poder de autodeterminar-se. Com relação a este aparente dualismo kantiano do homem, enquanto *númeno* (coisa em si) e fenômeno, Dalbosco observa

> Com a solução da TA Kant procura mostrar que a liberdade e natureza são dois conceitos compatíveis, porque ambos dizem respeito a dois modos diferentes de se considerar uma e mesma ação do sujeito, em seu caráter empírico e inteligível. Vista na ótica inteligível, a ação humana pode exercer uma influência nos acontecimentos do mundo, porque é fonte de um poder, a liberdade transcendental, que pode iniciar, por si mesmo, independentemente das determinações espaciotemporais, um evento. Este poder se mostra somente às ações que estão mediante uma intenção prática, isto é, na medida em que são orientadas por imperativos. Assim o dever (*Sollen*) expressa um modo de causalidade (*Art der Kausalität*) que não aparece na natureza (B575) (DALBOSCO, 2003, p. 115).

Kant busca na distinção do fenômeno e númeno a solução para a terceira antinomia e não em simplesmente classificar que um argumento é verdadeiro e o outro é falso, mas que ambos não são falsos em absoluto. Se a discussão se trava em torno do campo fenomênico é verdadeira a afirmação de que "não há liberdade". No entanto, se a referência se dá ao mundo numênico é verdadeira a afirmação de que "há liberdade". Assim sendo, as duas afirmações são válidas para as duas dimensões da realidade, a saber, a dimensão sensível do fenômeno e a dimensão inteligível do númeno.

Se o homem fosse em absoluto um ser racional ele agiria sempre conforme as leis da razão; no entanto, por pertencer tanto ao mundo sensível quanto ao mundo inteligível, ele tem de se considerar submetido à lei prescritiva da razão, pois a ideia de liberdade está contida na razão, e esta por sua vez contém a lei do mundo inteligível. Ao agir por *dever*, o homem rompe a ordem do sensível ou o determinismo causal num exercício da causalidade por liberdade. Então, a solução da terceira antinomia nos aponta para a afirmação de que "podemos considerar uma e mesma coisa submetida à causalidade natural e como livre" (MORUJÃO, 2004, p. 356), pois a nossa razão, além de teórica, é também prática. O que Kant nos oferece de novo no campo do conhecimento é uma possível causalidade mediante a liberdade. Entretanto, segundo Dalbosco

> [...] a intenção de Kant com a TA não se limita somente a um problema estritamente cosmológico (como o mundo se origina e qual é a sua primeira causa), mas dirige-se para a problemática de fundamentação da ação humana e já se refere a problemas e conceitos morais (DALBOSCO, 2003, p. 116).

Assim, a liberdade é a condição da razão prática, tendo em vista que o homem só desenvolve a capacidade de agir por dever se a sua ação for realizada sob a condição da liberdade. Esta, por sua vez, só pode encontrar sua realização na ação consciente e verdadeiramente livre do sujeito; logo, só se pode imputar responsabilidade moral ao sujeito que age livremente, sem influência de forças externas. Portanto, todo homem que ainda se encontra num estado de heteronomia e menoridade e age coagido por fatores externos não é passível de responsabilidade moral, por não participar efetivamente da verdadeira liberdade.

Verifica-se que a solução dada por Kant à terceira antinomia levanta pressupostos que possibilitam entender como é possível a relação entre a imputação moral e o agir verdadeiramente livre. Se o lugar concedido à liberdade do agir se encontra na esfera do inteligível, como será possível ao sujeito que nasce propenso às inclinações e à selvageria desenvolver a capacidade de agir espontaneamente? A resposta está no entendimento da função da educação disciplinar como mediadora na superação da liberdade que impede a constituição de sujeitos autênticos.

## 2.2 A questão da conciliação entre liberdade e disciplina

O conjunto da filosofia prática de Kant tem uma única meta, que é a formação do homem moral. Entretanto, o homem necessita de "cuidados e formação", pois não consegue qualificar sozinho as suas ações no caminho da moralidade, tendo em vista que não nasce com os fundamentos de sua moralidade prontos. É preciso desenvolvê-los. Segundo Dalbosco

> Para tratar de problemas de fundamentação da moralidade, [...] Kant parte de um conceito de ação humana que pressupõe um sujeito agente constituído racionalmente de tal modo que possa decidir-se a agir ou não de acordo com a lei moral e, por isso, responsabilizado pela sua ação. [...] é tarefa dessa fundamentação mostrar que a ação moral do sujeito é possível como uma decisão livre e justificada racionalmente. No entanto, sua teoria educacional tem diante de si um sujeito, no caso a criança, que age orientado predominantemente por seus caprichos e suas inclinações e, nessa condição, deve ser educado para que, progressivamente, possa agir racionalmente, isto é, possa pensar por conta própria (DALBOSCO, 2004, p. 1339-1340).

Para Kant, o sujeito estará apto a tomar a decisão de agir ou não por dever e a deliberar por conta própria somente na fase adulta. Assim, cabe ao educador coibir a "voz ativa" da criança e impedir que ela faça uso indevido da sua vontade. Somente após ter passado pelos vários estágios do processo educativo a racionalidade do sujeito estará suficientemente desenvolvida para capacitar o ser humano a decidir "e responder por seus atos" (DALBOSCO, 2004, p. 1340).

Dessa forma, a educação disciplinar agirá sobre o homem infante que carrega consigo a ilusória sensação de liberdade, que o qualifica como um "ser selvagem" por afastá-lo do desenvolvimento da sua disposição natural para a racionalidade e, consequentemente, da sua capacidade de tornar-se um ser moralmente livre, capaz de dar a si mesmo leis universalizáveis.

Nesse contexto, pode-se inferir que a disciplina tem definido o seu campo de atuação: coagir a liberdade sem regras que o homem naturalmente traz consigo na sua primeira infância e que consiste na propensão para agir independentemente das leis morais. A disciplina exerce o importante papel de preparar o infante para o aprendizado do pensar, que na pedagogia kantiana corresponde ao princípio motor da racionalidade. A viabilização da ação educativa da disciplina é possível graças à compensação dada ao homem pela própria natureza, uma vez que a natureza não regulou o princípio da ação humana de forma determinista e absoluta, como fez com os outros animais. Se por um lado o homem nasce frágil e dependente, por outro lado ele traz consigo a possibilidade de regular internamente pela razão as suas ações, o que viabiliza uma causalidade por liberdade. Então, o educador exerce a coerção a fim de suprimir a liberdade que se encontra no âmbito da natureza sensível, objetivando a conquista da autonomia, permitindo assim ao homem enquanto jovem e adulto que se acostume "a submeter-se aos preceitos da razão" (KANT, 2002, p. 13-14).

O papel da disciplina é possibilitar que a liberdade transcendental se fundamente enquanto causalidade das ações práticas, pois não se pode negar – como visto na terceira antinomia – que num único e mesmo sujeito habitem lado a lado as duas dimensões do eu: o eu fenomênico e o eu numênico, ou seja, o homem sensível e inteligível. Nesta concepção, a educação disciplinar desempenha um papel central ao coibir as propensões instintivas do homem enquanto fenômeno. No entanto, é preciso estar atento ao fato de a disciplina ser condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento da racionalidade, sobretudo da ação moral. Sua liberdade enquanto ser autônomo só poderá ser pensada sob o aspecto inteligível, que só se desenvolverá efetivamente enquanto capacidade de ação prática, à medida que a razão se estruture e se torne uma forma de causalidade em relação às ações unicamente sensíveis. Desta educação moral resulta a formação do caráter. Para Dalbosco

> [...] a ideia de caráter significa uma firme determinação da vontade de agir segundo máximas ou leis. [...] aqui se compreende por que a formação moral precisa ser precedida pela formação disciplinar, uma vez que esta prepara o caráter infantil para sua futura formação moral (DALBOSCO, 2004, p. 1341).

Verifica-se, assim, que todo o sentido da formação disciplinar formulado na pedagogia kantiana converge para um só caminho, que é o de colocar a disciplina a serviço da educação moral, e ainda, não se deve pretender retirar dela nada mais do que ela pode oferecer ao homem, que é a coerção das inclinações instintivas que o impedem de desenvolver sua moralidade.

Devido à natureza sensível do homem, a coerção será sempre necessária. Contudo, Kant defende que na primeira fase – na infância – ela ocorra de fora para dentro, e no segundo momento, na fase adulta, a coerção seja interna. A primeira fase não implica o uso reflexivo da razão, por isso é dever do adulto determinar as regras que condicionam o agir da criança às leis externas. A segunda fase acontece somente quando o sujeito já aprendeu a domar seus instintos mediante a coerção interna, uma vez que, enquanto adulto, já adquiriu condições de dar a si mesmo leis que estejam fundamentadas numa vontade livre.

O progresso adquirido pelo sujeito mediante a educação que consequentemente incidirá sobre o progresso da humanidade situa-se dentro do universo da filosofia prática, que tem a educação moral como seu fim último. É possível identificar esse processo, como apresentado no primeiro capítulo, ao analisar os diferentes aspectos que compõem o ato de educar: disciplina, civilização, cultura e moralização. Cada um desses âmbitos ocupa um lugar de destaque na pedagogia kantiana, cabendo à disciplina a função de preparar a criança para que, tornada adulta, posicione-se racionalmente frente à lei moral, assumindo-a ou negando-a, num exercício da sua capacidade de escolha.

Como o sujeito enquanto criança não desenvolveu, ainda, a sua plena capacidade para atuar no mundo com suas próprias ideias, é responsabilidade do educador educá-lo mediante o uso de coerções, que por sua vez só devem ser

> [...] requisitadas para restringir o livre-arbítrio e orientá-lo em direção à vontade boa. Nesse sentido, o que deve ser adestrado ou readestrado no arbítrio só pode ser o que este último tem em comum com a liberdade moral, isto é, o comprometimento em uma direção determinada, o fato de apropriar-se desse comprometimento e de assumir suas consequências com responsabilidade (VINCENTI, 1994, p. 24).

No intuito de evitar que maus hábitos criem raízes e se tornem empecilhos ao desenvolvimento da vontade livre, Kant aconselha aos pais que desde cedo encaminhem as crianças à escola para que aprendam "a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirijam corretamente a sua liberdade" (KANT, 2002, p. 33). Portanto, na primeira fase, a escola deve ser um lugar onde a criança aprenderá a dominar seus instintos, inclinações e a respeitar as leis impostas pelo mundo externo.

Nesse caso, a coação incidirá "diretamente sobre a liberdade, mas sobre uma liberdade ilusória que se coloca como obstáculo para o desenvolvimento de uma verdadeira liberdade" (VINCENTI, 1994, p. 20), até porque esta última, a qual Vincenti denomina verdadeira liberdade, ou seja, a liberdade autêntica ainda não faz parte do universo da criança. Kant argumenta que

> É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem. Esse pensamento é o mais tardio, porque as crianças nos primeiros anos não imaginam que deverão um dia providenciar por si mesmas sua própria manutenção (KANT, 2002, p. 33-34).

Evidencia-se aqui, o propósito central desta pesquisa, a saber, a antinomia liberdade e disciplina e sua real possibilidade de conciliação. É precisamente neste ponto que Kant fundamenta a questão crucial da educação: "um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade?" (KANT, 2002, p. 32-33). O olhar atento do autor sobre a aparente incompatibilidade liberdade e disciplina – parte integrante e fundamental do seu pensamento pedagógico – exige de seus leitores cautela redobrada, para que evitem análises precipitadas e sem fundamentos, o que pode proporcionar conclusões superficiais e classificações antagônicas de tais conceitos.

Nesse contexto, ao ser designada como parte negativa da educação a disciplina passa a regular, mesmo que temporariamente, as ações da criança tendo em vista um projeto maior. Cabe ao educador, nesse estágio da educação, não conceber a criança como homem em miniatura, cobrando conhecimentos intelectuais que não correspondem à sua fase de aprendizagem. Kant acredita que a criança não deve ser forçada a obedecer no sentido da obediência cega e totalmente heterônoma ao adulto, pois a disciplina não é uma espécie de escravidão, e sim, um processo necessário para a compreensão e consciência que se deve ter do imperativo categórico[9].

Certo é que, para que haja uma compreensão balizada dos pressupostos filosófico-educacionais kantianos, não se deve desviar do foco de que a liberdade consiste na mais sublime propriedade da vontade de todos os seres racionais, uma vez que uma vontade fundamentada na

[9] Segundo António Carvalho, "esta fórmula do imperativo categórico é exclusivamente formal, não contém quaisquer elementos tomados da experiência. O fato de o imperativo categórico ordenar as ações só mediante suas máximas não quer dizer que as não determine; determina-as, fazendo que elas possam ser moralmente qualificadas e mediante a ideia de uma lei universal que nelas se deve realizar" (CARVALHO, 1964, p.153).

ação verdadeiramente livre, e não numa liberdade ilusória, é a única via de acesso à realização da vida moral. Portanto, a disciplina tem função somente de arrebatar o indivíduo do estado de selvageria, onde reina a liberdade selvagem, e conduzi-lo à liberdade autêntica.

A liberdade, para Kant, só é autêntica quando há uma consciência do imperativo categórico que prescreve: "Procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer, ao mesmo tempo, que ela se torne em lei universal" (KANT, 1964, p. 83). Ao ser responsabilizado por se dar ao direito de optar arbitrariamente entre o bem e o mal e, consequentemente, por não respeitar o imperativo categórico, o homem faz uso do seu arbítrio (poder de escolha), mas não da sua liberdade autêntica, pois esta só se realiza na medida em que a ação é produzida dentro do campo da moralidade.

Existe, portanto, a possibilidade de impor ao sujeito uma coação que não se converte em prejuízo ou privação da sua liberdade, e sim que contribua para desenvolver princípios morais e ações autônomas. A relação entre coerção e liberdade, que antes poderia parecer inconciliável e conflituosa, vislumbra-se, então, como harmoniosa e realizável. Deste modo, a disciplina assegura o desenvolvimento da vocação autolegisladora do ser humano, ao atuar não sobre a vontade livre, mas sobre a falsa liberdade, "sobre um arbítrio abandonado a si mesmo", sobre uma liberdade ilusória que deve ser superada "para que a educação conduza o aluno à ação moral efetivamente livre" (VINCENTI, 1994, p. 22).

Verifica-se que a defesa kantiana da disciplina, principalmente na primeira infância, explica-se pelo fato de a criança estar sujeita a todas as tendências instintivas e selvagens que podem gerar vícios e hábitos que se tornarão verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento de uma vontade que realize ações moralmente aceitas. Para atingir esta meta toda criança precisa de um educador que a oriente para que futuramente possa agir de acordo com a sua própria razão, fazendo da intenção moral o fundamento de suas máximas.

### 2.2.1 Os modos de determinação do arbítrio

Para entender a vontade autônoma como princípio supremo da moralidade, de acordo com a filosofia prática de Kant e o modo com o qual ela se opõe ao conceito de arbítrio, faz-se necessário verificar como o autor concebe essas noções em diferentes passagens, como na obra

*Crítica da Razão Pura*, principalmente na *Seção Primeira do Cânone da Razão Pura* e na Introdução da *Metafísica dos Costumes*.

Na *Primeira Crítica*, dentro da *Doutrina transcendental do método*, Kant concebe o arbítrio de formas distintas:

> Um arbítrio puramente *animal* (*arbitrium brutum*) quando não pode ser determinado senão mediante impulsos sensíveis, ou seja, *patologicamente*. Um arbítrio, porém, que pode ser determinado independente de impulsos sensíveis, e, portanto por motivações que só podem ser representadas pela razão, chama-se *livre-arbítrio* (*arbitrium liberum*), e tudo o que se interconecta com este último, seja como fundamento, ou seja, como consequência, é denominado *prático*. A liberdade prática pode ser provada por experiência. Com efeito, o arbítrio humano não é determinado só por aquilo que estimula, isto é, afeta imediatamente os nossos sentidos, pois temos o poder (*Vermogen*) de dominar as impressões que incidem sobre a nossa faculdade sensível de desejar mediante representações aquilo que, mesmo de um modo mais remoto, é útil ou prejudicial (KANT, 1999, p. 477).

Nestes termos, Kant, no *Cânone da Razão Pura*, deixa temporariamente de lado o conceito transcendental de liberdade – discussões estas que ocuparam boa parte da *Primeira Crítica* – e se dedica à análise do emprego do conceito de liberdade no seu sentido prático. Portanto, o autor, obrigatoriamente, tem que discernir entre *arbitrium brutum*, *arbitrium sensitivum* e *arbitrium liberum*. O *arbitrum brutum* assume, no pensamento kantiano, o significado de ação tipicamente animal motivada pelos impulsos naturais dos seres necessitados "patologicamente" (KANT, 1999, p. 477), caracterizando-se por escolhas mediadas pelos estímulos externos, que representam meras reações ou respostas do sujeito ao mundo fenomênico, estabelecendo ações desprovidas de regras internas ou autônomas fundadas na razão. Admitir no homem tal arbítrio equivale a admitir a determinação de suas ações pelas sensações empíricas ou sensíveis, o que contraria sua capacidade *a priori* de autodeterminar as próprias ações. O *arbitrium brutum* atua principalmente na esfera da ação do homem enquanto infante, ou seja, enquanto criança. Se na primeira fase do seu desenvolvimento o indivíduo não foi, ainda, capaz de fazer uso da própria razão e, portanto, da capacidade de escolha, ao agir movido pelos impulsos e desejos selvagens ele atua com base num *arbitrium brutum*. Pois, "como arbítrio animal fundado sobre a inclinação, a sua regra de ação caracteriza-se por uma repetição psicológica e mecânica, gerada pelo hábito, não se podendo por isso dizer que se trate de uma regra ou de um comportamento inteligente" (ROHDEN, 1981, p. 145).

Kant, contudo, considera que o arbítrio humano não pode ser *arbitrium brutum* – por este ser necessariamente determinado pelos impulsos sensíveis e pelos objetos exteriores –, mas pode

ser *arbitrium sensitivum*, na medida em que este, mesmo que influenciado ou afetado sensitivamente, não se encontra determinado pelos impulsos. Mesmo que a sensibilidade continue fazendo parte das ações do homem, esta não anula a sua capacidade de construir ações calcadas na razão autônoma, o que lhe dará a capacidade de autolegislar.

Nesta linha de raciocínio, por não ser determinado, mas apenas afetado pelos estímulos sensíveis e pelas causas naturais, o homem tem em si a garantia de um arbítrio aberto à determinação da própria razão, capaz de projetá-lo em direção ao *reino dos fins*[10]. No entanto, segundo Abbagnano, o arbítrio deve ser considerado "mais geral do que *vontade*", porque a vontade é uma característica específica da espécie humana e, portanto, não pode ser confundida com arbítrio, visto que a liberdade autêntica consiste na ação propriamente autônoma, enquanto o arbítrio numa "possibilidade de escolha" (ABBAGNANO, 1998, p. 79). Para Kant

> [...] a razão pode determinar a faculdade do desejo como tal, não somente a escolha, como também a simples aspiração, podem ser incluídas sob a vontade. Dá-se o nome de *livre-arbítrio* à escolha que pode ser determinada pela razão pura; a que pode ser determinada somente pela inclinação (impulso sensível, estímulo) seria o arbítrio animal (*arbitrium brutum*). O arbítrio humano, contudo, é uma escolha que, embora possa ser realmente afetada por impulsos, não pode ser determinada por estes, sendo, portanto, de *per si* (à parte de uma competência da razão) não pura, podendo, não obstante isso, ser determinada às ações pela vontade pura. A liberdade da escolha é essa independência do ser determinado por impulsos sensíveis. Este é o conceito negativo de liberdade. O conceito positivo de liberdade é aquele da capacidade da razão pura de ser, por si mesma, prática (KANT, 2003a, p. 63).

Mediante estas considerações, torna-se possível levantar outro questionamento: a liberdade autônoma reduz-se a uma liberdade do arbítrio? Kant argumenta:

---

[10] Kant entende que a palavra *reino* é "a união sistemática de diversos seres racionais por meio de leis comuns. E como as leis determinam os fins quanto ao seu valor universal, se abstrai das diferenças pessoais existentes entre os seres racionais e também do conteúdo de seus fins particulares, poder-se-á conceber um conjunto de todos os fins (tanto dos seres racionais como fins em si, como dos fins próprios que cada qual pode propor-se), um todo que forme uma união sistemática, ou seja, um reino dos fins, possível segundo os princípios precedentemente enunciados" (KANT, 1964, p. 96). Segundo Caygill, a expressão *reino dos fins* é apresentada por Kant em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes,* "como consequência do conceito segundo o qual todo ser racional deve considerar-se como legislador universal para todas as máximas da vontade (FMC p. 433, p.39)". Caygill acrescenta: "Por 'reino' é entendida uma 'ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns', cada uma das quais determina os fins de acordo com a sua 'validade universal' (ibid.). Um ser racional é membro desse reino 'quando é nele um legislador universal, se bem que esteja também submetido a essas leis; ou, se for soberano, não estará, como legislador, submetido à vontade de outro' (FMC p.433, p.40). O reino dos fins é um mundo 'ideal' ou 'inteligível' que só pode ser usado de modo regulativo, como um princípio 'como-se', para testar máximas práticas" (CAYGILL, 2000, p. 278).

> À vontade pode subordinar-se tanto o *arbítrio* como o simples desejo, na medida em que a razão pode determinar a faculdade de desejar em geral; o arbítrio que pode ser determinado pela razão pura, denomina-se livre-arbítrio. O arbítrio, que é determinável somente pela *inclinação* (impulso sensível, *stimulus*), denominar-se-ia arbítrio animal (*arbitrium brutum*). O arbítrio humano, ao contrário, é *afetado* por impulsos, mas não *determinado* por eles. Portanto, por si mesmo não é puro, mas pode ser determinado a ações pela vontade pura (KANT *apud* ROHDEN, 1981, p. 144).

Se por si mesmo o arbítrio não pode ser considerado puro, cria-se a necessidade de sua vinculação à vontade mediante a liberdade; a liberdade aparece, portanto, como um elemento de conexão entre arbítrio e razão. O arbítrio em si mesmo não cria leis autônomas ou morais, pois a sua capacidade restringe-se a produzir máximas[11]. Assim, pode-se pensar o arbítrio como "uma faculdade de máximas" e ao mesmo tempo como um poder de desejar, pois

> Como faculdade de desejar o arbítrio causa um objeto mediante representações. Isto significa que ele possui em si mesmo o fundamento determinante da sua atuação, sendo por isso um *poder espontâneo* de fazer ou deixar de fazer algo ao seu bel-prazer. Mas tal faculdade é um arbítrio somente sob a condição da sua *consciência dessa espontaneidade,* do contrário ficaria limitada ao mero desejo. [...] A rigor, portanto, só existe arbítrio humano com a possibilidade de optar pela duradoura autodeterminação racional, ou de praticamente renunciar a ela, ao instrumentalizá-la arbitrariamente (ROHDEN, 1981, p. 144-145).

É na Introdução à *Metafísica dos Costumes* que Kant – após estabelecer uma conexão do conceito de "arbítrio em geral com a consciência" – concebe o arbítrio como "a faculdade de projetar máximas para a ação humana" (ROHDEN, 1981, p. 151). É evidente que a liberdade do arbítrio não equivale à liberdade autodeterminante ou transcendental. "Logo, a apontada espontaneidade empírica do arbítrio não pode ser ainda chamada liberdade em sentido próprio, pois não contém aquelas condições essenciais pelas quais se torna faculdade livre de determinações estranhas e suficientemente autodeterminante" (ROHDEN, 1981, p. 149). Dessa forma, a liberdade enquanto autonomia exige uma espontaneidade da vontade e da razão, enquanto que o fundamento arbitrário da liberdade exige uma espontaneidade que se encontra submetida ao próprio arbítrio. Assim, Kant defende que não é o arbítrio que funda a liberdade,

[11] Para Kant, são os interesses que dão origem às máximas e o arbítrio é a sua faculdade. Segundo Rohden "As máximas expressam um comportamento conforme a um plano. A pessoa que age por máximas faz através delas com que todas as suas ações concordem entre si. Assim como as máximas referem-se a ações – senão tornam-se vazias e não podem produzir nenhum objeto (o que contraria o conceito de arbítrio) – assim as máximas expressam também as condições de uma ação livre. Do contrário o homem seria arbitrariamente impelido por propósitos que não poderia *realizar*" (ROHDEN, 1981, p. 150).

mas é a liberdade que humaniza o arbítrio mediante a legislação interna da razão. Uma humanização que acontece com o adestramento dos caprichos arbitrários e dos desejos que não constituem senão "a parte negativa do desenvolvimento daquilo que o arbítrio tem em comum com a liberdade moral: o comprometimento em uma direção determinada e a aprendizagem da responsabilidade" (VINCENTI, 1994, p. 25).

### 2.2.2 Coagir o livre-arbítrio

Evidencia-se o papel da disciplina na constituição de um ser autônomo e esclarecido. Do constrangimento externo alcança-se o constrangimento interno, na medida em que o que antes era constrangimento externo da vontade transforma-se numa obediência voluntária a si mesma. A interiorização da obediência às normas ou o desenvolvimento da ideia de autoconstrangimento permite a conquista da liberdade e o desenvolvimento da moralidade; o ser humano passa de sujeito dominado pelos impulsos e desejos a homem livre e autônomo.

Ao identificar sobre qual liberdade atua a disciplina, Kant desfaz a aparente antinomia entre disciplina e liberdade. A disciplina deve opor-se àquela forma de liberdade que fere diretamente as leis da moralidade. A ação contrária à vida moral representa, precisamente, aquilo que "o senso comum e a linguagem corrente denominam liberdade, e o que a filosofia designa livre-arbítrio" (VINCENTI, 1994, P. 21) e que, no vocabulário kantiano, consiste no poder de escolha, que não pode ser confundido com a liberdade autêntica ou moral. Assim, para Luc Vincenti

> Esse poder de escolha entre o bem e o mal pressupõe de fato, naquele que hesita, a possibilidade de agir de um modo autenticamente livre. E é em razão disso que é possível repreender quem quer que não tenha agido do modo devido. Mas, por isso mesmo, o livre-arbítrio está longe de se confundir com a liberdade moral; ele é apenas o índice da possibilidade, e de modo algum pode representar sozinho a liberdade autêntica. [...] precisamos entender que o livre-arbítrio pelo qual o homem opta, por não respeitar a lei moral, continua sendo – se bem que verdadeiramente arbítrio, ou seja, o poder de escolha – um arbítrio que não é verdadeiramente livre, uma vez que a liberdade autêntica consiste tão-somente em agir corretamente, observando a lei moral (VINCENTI, 1994, p. 21-22).

Kant vê no livre-arbítrio uma forte ameaça ao desenvolvimento das disposições naturais do homem, sobretudo àquela que representa o fim último do ser humano, a sua liberdade autêntica. Antes que os tendenciosos hábitos do livre-arbítrio criem raízes no comportamento da criança, faz-se necessário que o educador constranja negativamente, mediante a disciplina, todas

as propensões a essa falsa liberdade. O fato de a disciplina figurar na parte negativa da educação – suprimindo, retirando o que há de tendencioso no ser humano – não pode levar o educador a empregá-la indiscriminadamente, tendo em vista que a sua prática tem uma finalidade nobre, que corresponde à mesma finalidade da cultura: contribuir positivamente para o desenvolvimento progressivo da educação do homem rumo à liberdade moral.

Dessa forma, o adestramento ou coação gerada pela disciplina não deve promover a perpetuação do estado de menoridade do homem e muito menos forjar sujeitos dependentes e submissos à vontade externa; ao contrário, ao ser direcionada "rumo a uma direção moral" deve servir "igualmente de base para a firmeza de determinação que define o caráter" (VINCENTI, 1994, p. 25). A obediência voluntária e racional deve, aos poucos, ocupar o espaço deixado pela obediência cega e irrefletida da criança. O que não equivale entender que a obediência irrestrita e passiva na primeira infância seja inútil, na medida em que ela ajuda o homem a superar o seu estado de menoridade e a desenvolver as suas disposições naturais que, em germe, lhe foram naturalmente concedidas.

Mesmo firme no valor determinante e fundamental da disciplina para o bom desenvolvimento das disposições naturais do ser humano, Kant pondera que a educação deve se fixar nas máximas e não na disciplina, pois, apesar de preparar a criança para a formação da moralidade, a disciplina limita-se à coação dos possíveis fracassos humanos, originados do livre arbítrio ou liberdade sem regras. Assim, o papel da disciplina não consiste em moralizar o homem, e muito menos pode ser classificada como mero sinônimo de punições físicas que, devem ser evitadas e vistas com cautela e desconfiança

> [...] para que não gerem disposição servil (*indoles servilis*). [...] Os castigos físicos devem ser empregados somente como complemento à insuficiência das penas morais. Quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter. Mas, no início, a coação física deve suprir a falta de reflexão na criança. [...] é preciso agir de modo que as próprias crianças percebam que o fim das punições aplicadas é o seu aprimoramento (KANT, 2002, p. 79,80).

Encontra-se, neste contexto, a forma de punição mais adequada ao projeto de educação para a liberdade autônoma, ou seja, a punição moral

> [...] que procura provocar na criança um sentimento de pejo com a finalidade de despertar nela, pelo remorso, a consciência de sua dignidade. Tais punições, que podem resumir-se em um simples olhar de desprezo, são as únicas compatíveis com a educação moral, não podendo de modo algum basear-se nas punições físicas (VINCENTI, 1994, p. 26).

A necessidade da coerção só se justifica quando esta é colocada a serviço de um projeto maior de educação, o qual deve ser norteado pela ideia de uma liberdade racional e autônoma, edificada sobre o terreno da vontade livre que é preparado pela própria disciplina.

### 2.3 A vontade e suas implicações na filosofia prática de Kant

Diante do exposto, verifica-se que todo projeto da filosofia prática de Kant objetiva conceber a liberdade não sobre o fundamento do arbítrio, mas sobre a íntima vontade[12] da autodeterminação. Desse modo, o ser humano, por ser dotado de razão, é o único na natureza capaz de ter uma vontade que independe da causalidade natural, ou seja, uma vontade livre que não se dobra às leis externas, mas que, orientado pela razão, age por princípios propostos pela própria razão. No entanto, esse mesmo homem que, ao nascer, traz em si disposições naturais ao desenvolvimento de uma vontade boa, compreendida por Kant como "[...] aquela vontade que não está determinada por atitude alguma e por cálculo interessado algum, mas somente pelo respeito ao dever" (BOBBIO, 2000, p. 87), vem carregado também de disposições para agir segundo uma vontade não necessariamente livre.

Dessa forma, pode-se falar em dois conceitos de "vontade" no pensamento kantiano: um conceito de vontade do qual não se abstraem as inclinações ou empecilhos à vida moral; e vontade livre, que se encontra submetida às leis da razão e indissoluvelmente ligada a essas leis.

---

[12] Valério Rohden, no seu texto *Interesse da razão e liberdade*, faz um apanhado geral das definições de *vontade* elaboradas por Immanuel Kant ao longo dos seus escritos práticos. Segundo ele, "primeiramente a *Fundamentação da metafísica dos costumes* define a vontade como o poder de um *ente racional* de agir segundo a representação de leis, isto é, segundo princípios. (GMS, p. 41)". Continua o autor: "O mesmo texto fala de vontade como uma espécie de causalidade de entes vivos, enquanto são racionais... (GMS, p. 81). Mais adiante afirma no mesmo sentido que a causalidade do ente racional chama-se vontade (GMS, p. 89) ou que a vontade é um poder positivo, a saber, uma causalidade da razão. (GMS, p. 95)". Segundo Rohden, "a *Crítica da razão prática* inicialmente repete o mesmo ponto de vista, de que a vontade é um poder de determinar a causalidade da razão mediante a representação de regras. (KpV, p. 142). Posteriormente, porém, representa a vontade como um modo de relação entre o entendimento (puro) e a faculdade de desejar: o entendimento em relação com a faculdade de desejar denomina-se vontade. Esta vontade passa a denominar-se vontade pura, quando o entendimento puro (que então se chama *razão)* é prático mediante a simples representação de uma lei (KpV, p. 171). Além disso a vontade é, sob o ponto de vista da motivação, 'um poder de tornar uma regra da razão motivo de uma ação (pela qual um objeto pode tornar-se real)' (KpV, p. 177), ou é uma causalidade enquanto a razão contém o fundamento de sua determinação (KpV, p. 213)". Rohden completa: "a *Metafísica dos Costumes* designa a vontade 'uma faculdade de desejar, cujo fundamento íntimo de determinação, por conseguinte o próprio arbítrio de fazer ou não fazer, encontra-se na razão do sujeito'. "Mas contrariamente define já não a faculdade de arbítrio em geral, e sim somente o livre-arbítrio como expressamente relacionado com a vontade" (ROHDEN, 1981, p. 125-126).

> A vontade livre, então, não se define por aquilo que ela quer, mas segundo a maneira como quer, segundo a forma de seu querer, depurada de todo conteúdo. Só nos resta, se procuramos saber por que lei determina-se a vontade livre, a própria forma legislativa ela mesma. A vontade livre pode, então, tomar como objeto tudo o que for suscetível de preencher a forma pura, e então universal, de uma lei, observando a lei fundamental da razão pura prática [...]. Pode-se, então, apresentar uma definição positiva da liberdade como autonomia da vontade, esta última dando-se, a ela mesma e por ela mesma, sua lei de determinação. É apenas sob essa condição que a vontade pode ser verdadeiramente livre, e toda liberdade humana autêntica baseia-se na consciência dessa lei (VINCENTI, 1994, p. 20-21).

Kant apresenta a lei da razão pura prática sob a fórmula do imperativo categórico[13], que representa o interesse universal da humanidade, fundamentalmente inseparável, ou melhor, dissolvido no querer da vontade livre. Dessa forma, a lei moral nasce da vontade pura que é sua condição; por outro lado, a vontade não livre não se determina por si mesma, mas se deixa condicionar por leis externas. Argumenta Kant:

> [...] mediante a razão, somos conscientes de uma lei à qual estão conexas todas as nossas máximas, como se mediante a nossa vontade devesse originar-se uma ordem natural. Esta lei, por conseguinte, deve constituir a ideia de uma natureza não dada empiricamente, mas, não obstante, possível mediante a liberdade, portanto, suprassensível, à qual concedemos a realidade objetiva, porque, enquanto somos puros seres racionais, considerâmo-la como objeto de vossa vontade. Resulta, portanto, que a diferença entre as leis de uma natureza à qual está submetida a vontade e as de uma natureza que está submetida a uma vontade (em consideração ao que implica uma relação entre a vontade e suas livres ações), consiste em que, naquela, os objetos devem ser causa das representações que determinam a vontade, mas, nesta a vontade deve ser causa dos objetos, de tal modo que a causalidade tem o seu fundamento de determinação exclusivamente na faculdade racional pura, a qual, por isso, também pode ser chamada razão pura prática (KANT, 1959, p. 93).

Torna-se explícita a diferença entre a vontade submetida aos interesses externos ou às leis da natureza e a vontade à qual essas leis são submetidas. Como já visto, embora o homem em sua capacidade de escolher entre agir ou não de forma autônoma seja afetado por motivações sensíveis, esse mesmo homem traz em si a capacidade de determinar a sua ação independentemente de tais motivos. Caygill afirma que "esse poder de autodeterminação, manifesto no 'dever ser' (*ein Sollen*), é a vontade." E acrescenta:

[13] Segundo Kant, "todos os *Imperativos* preceituam ou *hipoteticamente* ou *categoricamente*. Os imperativos hipotéticos representam a necessidade de uma ação possível, como meio para alcançar alguma outra coisa que se pretende (ou que, pelo menos, é possível que se pretenda). O imperativo categórico seria aquele que representa uma ação como necessária por si mesma, sem relação com nenhum outro escopo, como objetivamente necessária" (KANT, 1964, p. 75).

> Kant usa a distinção de *Wille* e *Willkür* quando identifica a vontade como a fonte do dever-ser que determina a capacidade de escolha e efetua a sua independência dos impulsos sensíveis. Entretanto, mesmo neste caso, a sua distinção mostra sinais de deslizes, com dever-ser determinando tanto a vontade quanto a capacidade de escolha. Apesar disso, a vontade está, não obstante, sistematicamente associada à liberdade, autonomia e espontaneidade (CAYGILL, 2000, p. 318).

A vontade livre, ao contrário da vontade com tendência às inclinações sensíveis, é considerada por Kant uma fonte de obrigações que impede o homem de desviar-se da sua destinação mais nobre, ou seja, a sua moralidade. A vontade livre e autônoma possibilita ao homem criar máximas que sejam compatíveis com a lei moral. Para Caygill,

> A vontade humana é dependente da moral, uma dependência registrada pelo termo "obrigação" e manifesta na "coação para uma ação" chamada dever. A obrigação origina-se na vontade e serve para influenciar uma "capacidade patologicamente afetada de escolha [*Willkür*]" por meio da "coerção de uma resistência oferecida pela razão prática, à qual se pode dar o nome de uma compulsão interna, mas de natureza intelectual" (CRPr p.33). Com esse argumento, Kant pode sustentar que a vontade é livre e cria uma obrigação para com a lei moral, ao mesmo tempo que afirma que a capacidade humana de escolha [*Willkür*, não *Wille*] é patologicamente afetada por impulsos sensíveis. Assim, Kant pode argumentar que a "*autonomia* da vontade [*Autonomie des Willes*] é o único princípio de todas as leis morais" ao qual se opõe a "*heteronomia* da capacidade de escolha [*Willkür*]... oposta ao princípio de dever e à moralidade da vontade" (CRPr p.33) (CAYGILL, 2000, p. 319).

Afirma-se, assim, que somente o homem, por ser racional e, consequentemente, por ter uma vontade que depende da moralidade, possui a capacidade de representar para si leis que diferem da causalidade natural. Essa capacidade o "obriga" a propor para si mesmo princípios racionais para as suas ações, pois somente por meio da vontade livre é possível, de modo imperativo e incondicional, originar-se uma lei moral que coaja uma vontade condicionada à inclinação.

### 2.3.1 A disciplina como regra da vontade

Como definido nas abordagens anteriores, Kant apresenta a vontade sob dois aspectos: a vontade afetada pelas inclinações instintivas e, portanto, pertencente ao mundo fenomênico, e a vontade como faculdade de autodeterminação, incondicionalmente vinculada à razão, chamada também de vontade pura. A disciplina vai atuar sobre a primeira com o objetivo de que o sujeito

atinja a segunda, uma vez que "a transformação de um desejo em desejo racional ou em vontade requer o uso de regras" (ROHDEN, 1981, p. 128).

A vontade pura é somente aquela que se deixa guiar pela razão, distinguindo, então, dois conceitos de vontade: vontade e vontade pura.

> A primeira constitui uma relação entre entendimento e faculdade de desejar; e a segunda, uma relação entre faculdade de desejar e razão. [...] Esses dois conceitos de vontade envolvem igualmente dois tipos de causalidade diversos. Enquanto o primeiro implica ainda uma causalidade natural, o segundo implica já uma causalidade livre (ROHDEN, 1981, p. 127).

É inerente ao homem a faculdade de construir de forma autodeterminada a ação moral, mediante a razão livre. Todavia, não pode haver liberdade prática se não existirem leis que orientem seus princípios. Duas justificativas plausíveis são dadas por Kant para o entrelaçamento de liberdade e lei; a primeira vem de fatores externos ao considerar a liberdade como selvageria, desregramento e origem de todo comportamento de cunho instintivo; a segunda deriva de argumentos internos entre os quais encontra-se a faculdade de determinar-se a si mesmo.

> [...] de acordo com esta nova perspectiva, *a liberdade é uma lei para si mesma, porque a vontade de um ente racional é uma faculdade de agir segundo regras universal e objetivamente válidas, isto é, uma faculdade de autolegislar-se*. Neste sentido, a liberdade identifica-se com o conceito-chave da autonomia, na medida em que ela esclarece de que modo vontade e lei podem vincular-se sem contradição (ROHDEN, 1981, p. 135).

Assim sendo, só é possível classificar uma ação como moral se a vontade na qual ela tem origem fundamenta-se em princípios racionais. No entanto, não é possível suprimir de imediato todas as inclinações do homem, pois, neste caso, estaria contrariando os próprios princípios da natureza que são partes integrantes do ser humano e que correspondem, na relação da vontade com a lei moral, aos seus distintos níveis: nível um (vontade livre) e nível dois (vontade autônoma).

Kant sustenta que somente pode-se falar em moralidade se a vontade agir por motivos racionais. Para isto, é necessário que a educação disciplinar force o sujeito a domar a selvageria – que foi colocada no homem pela própria natureza – para que a racionalidade encontre espaço para desenvolver-se, de modo a suplantar a vontade inerente à liberdade sem regras e chegar à realização de ações fundamentalmente morais, como base na vontade autônoma, uma vez que é da condição de seres racionais que Kant extrai o postulado de liberdade como autonomia do

sujeito. Mesmo que o conceito de liberdade seja problemático no campo teórico, ele é indispensável no campo prático; a liberdade em si mesma não pode ser explicada pela razão pura, mas é uma exigência da razão prática. É no próprio agir da vontade autônoma não subordinada às causas naturais que se encontra a prova da liberdade.

Dessa forma, a vontade só será autônoma se pensada como "coisa em si", e desvinculada das leis naturais, pois enquanto ideia da razão, a liberdade não pode ser demonstrada e nem percebida no plano fenomênico. A liberdade está fora dos limites do conhecimento sensível, mas se configura como um postulado da razão prática, que por sua vez, emerge da razão teórica.

### 2.3.2 Autonomia e heteronomia da vontade: princípios que se opõem

A educação moral kantiana, como já visto anteriormente, conjuga disciplina e liberdade. A disciplina não se opõe à autonomia; ao contrário, contribui para guiar a vontade pela razão e assim superar a heteronomia, criando condições para o desenvolvimento de sujeitos autônomos. Antes de investigar a função da vontade autônoma como princípio da moralidade, faz-se necessária uma compreensão da distinção entre os conceitos de autonomia e heteronomia no pensamento do autor.

Quando Kant afirma o princípio de autonomia em sua filosofia prática, automaticamente ergue-se uma discussão sobre outro princípio, oposto ao primeiro, a saber, a heteronomia. Estes perduram em toda a filosofia moral kantiana.

Tanto a autonomia quanto a heteronomia pressupõem a lei. Etimologicamente, autonomia vem do grego *autos*, que significa "por si mesmo", "o mesmo", "ele mesmo", e pelo substantivo *nomos*, com o significado de "lei", "instituição", "norma", "convenção" ou "uso". Na heteronomia o indivíduo recebe a sua lei (*nomos*) de outro (*hetero*). Na autonomia o próprio indivíduo dá a lei a si mesmo. A heteronomia é definida por Kant como a legislação originada de algo que não se encontra no próprio sujeito, mas alheio a ele. Ela pode ser definida também como uma heterodeterminação da vontade, ou seja, quando o arbítrio é determinado por leis do mundo sensível. Segundo Abbagnano

> Kant contrapõe a autonomia à *heteronomia*, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua (ABBAGNANO, 1998, p. 97).

Contrapondo-se à heteronomia da vontade deve existir um princípio de autonomia da vontade, que nasce da razão pura e que permite a todo ser racional "considerar-se fundador de uma legislação universal" (KANT, 1964, p. 96). Esse princípio autodeterminante representa, na filosofia prática de Kant, o fundamento, a "pedra angular" do seu pensamento moral, tendo em vista que a vocação autolegisladora do ser humano se confirma mediante o desenvolvimento da capacidade da razão de dar a si mesmo leis que orientam tanto o uso prático quanto o uso teórico da razão, de tal modo que a vontade se submeta às leis determinadas pelo próprio sujeito.

Kant defende que o princípio da autonomia, por ter sua origem na razão, só produz imperativo categórico e traz na sua essência a obrigação moral de regular as ações por dever, ou seja, por respeito para com a lei. O ser autônomo é aquele que impõe a si próprio as leis da razão. "Isso significa que a vontade deve querer a sua própria autonomia e que a sua liberdade reside em ser, portanto, uma lei para si mesma." Essa liberdade, por não ser determinada por leis externas ao indivíduo, é "formal/universal na medida em que não está em qualquer relação com um objeto" (CAYGILL, 2000, p. 43).

Por outro lado, um estado de heteronomia da vontade configura-se "quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, *noutro lugar* que não na aptidão de suas máximas para instituir uma legislação universal que dela proceda" (KANT, 1964, p. 104). Nessa condição, o sujeito se encontra impelido pela natureza a agir passivamente frente às ordens externas, ou alheias à razão, renunciando ao uso autônomo da razão. Kant acrescenta:

> [...] quando, por conseguinte, ultrapassando-se, busca esta lei na propriedade de algum de seus objetos, o resultado disso é sempre uma *heteronomia*. Neste caso, a vontade não dá a si mesma a lei; é o objeto que lha dá, mercê de sua relação com a vontade. Esta relação, quer se apoie sobre a inclinação quer sobre as representações da razão, não logra possibilitar senão imperativos hipotéticos: devo fazer esta coisa, *porque quero alguma outra coisa* (KANT, 1964, p. 104-105).

Uma vez determinada pelos objetos da faculdade dos desejos, a vontade não representa a capacidade humana de escolha livre, autônoma e espontânea, por isso ela não consegue frear os princípios heterônomos que a impedem de dar a si mesma a lei. Nesta condição heterônoma, o homem consegue fazer escolhas, mas escolhas atribuídas a uma vontade dependente dos impulsos sensíveis, recomendando assim um curso de ação que se adapta a certo fim. Desta ação motivada por meros interesses e propósitos, a relação da lei com a vontade dirige-se à realização dos interesses particulares comandados pelos princípios do imperativo hipotético.

Visto que os impulsos e os comportamentos naturais costumam sobressair-se à razão prática e à verdadeira liberdade, cabe a elas freá-los e imputar ao indivíduo a disposição da moralidade. Porém, essa não é uma tarefa simples, pois não se chega à realização da espécie humana e da constituição da vontade autônoma como princípio das ações morais sem educar os comportamentos viciosos. Diante desse quadro, Kant confia à disciplina o papel de mediadora que obrigará o sujeito a passar dos interesses particulares para o dever da ação moral, pois, só assim, o homem se constituirá como ser livre e autônomo.

### 2.3.3 A autonomia da vontade como princípio supremo da moralidade

Na filosofia kantiana, a liberdade, como uma das disposições naturais inerentes ao homem, torna possível a ele autodeterminar-se mediante a faculdade da vontade. No entanto, apesar de trazer em si essa vontade que o faz capaz de agir conforme a razão, esse mesmo homem carrega consigo outra vontade, que tende a realizar ações mediante a influência dos interesses da sensibilidade. Assim, no homem está presente a condição sensível e também a condição inteligível da vontade. Do ponto de vista de Rohden

> O fato de o homem não ser necessariamente bom nem necessariamente mau confere-lhe a possibilidade de ser livre. Ele não é espontaneamente santo, mas tampouco é coagido a praticar o mal. A diferença entre um ato de liberdade para o bem e um ato de liberdade para o mal consiste em que neste último o homem desperdiça a oportunidade de realizar a sua possibilidade mais própria, que consiste em autoafirmar-se como fim racional e como sujeito, e não como um simples meio a serviço de interesses (ROHDEN, 1981, p. 138).

A vontade autônoma não se desenvolve espontaneamente no homem, muito menos é inerente a ele, como dádiva da natureza. Ao contrário, o sujeito nasce num estado de selvageria ou liberdade sem regras, o que equivale dizer que, se fosse colocado diante da possibilidade de escolha entre o agir em conformidade com a razão de uma vontade autônoma ou de deixar-se afetar pelas inclinações naturais, espontaneamente ele faria a segunda opção.

Neste contexto, é possível deduzir que a vontade humana não adere ao princípio da racionalidade de forma espontânea, o que inviabiliza um projeto em que a autonomia da vontade realize ações moralmente aceitas sem que haja ações coercitivas (externas: realizadas pelo outro) ou autocoercitivas (internas: realizadas pelo próprio indivíduo).

> A ausência de espontaneidade moral no homem explica-se pelo fato de ele ser um ente finito que, por um lado, é dotado de razão e vontade e, por outro, afetado por carências e impulsos que penetram até o mais íntimo da vontade humana. Todavia, graças ao fato de afecção não ser propriamente determinação, mas simples motivação, a obstaculização sensível à espontaneidade humana não implica nenhuma exclusão da liberdade, pois tais obstáculos não nos impedem realmente de agir segundo a razão (ROHDEN, 1981, p. 140).

A educação carrega em si a missão de progressivamente desdobrar todas as disposições naturais do homem enquanto indivíduo, e também de toda a espécie humana a partir exclusivamente de seu próprio esforço e mérito. Reafirma-se o princípio segundo o qual a natureza incumbiu o homem da missão de, pela própria razão, conquistar tudo o que, instintivamente, não lhe foi dado. Cabe, portanto, à educação, criar condições para que essas carências sejam supridas ao longo do tempo, mediante o empenho individual e o trabalho contínuo das gerações. Neste contexto, faz sentido a afirmação que se encontra na obra *Sobre a Pedagogia*: "O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele" (KANT, 2002, p.15).

A ausência no homem de uma espontaneidade que gere ações morais, sem que necessariamente seja educado para tal, tem origem nos princípios naturais antagônicos – "natureza/razão", "animal/homem", "instinto/educação", "sujeito singular/espécie humana" – próprios do ser humano. Estes princípios, apesar de não determinarem em absoluto a destinação humana se seu antagonismo não for suplantado, impedirá que o homem desenvolva sua vontade autônoma, e consequentemente, sua moralidade. A difícil tarefa de superação e emancipação do homem em relação à sua animalidade, instinto e singularidade não se tornará possível apenas com o esforço do indivíduo em particular, mas de toda a espécie humana, mediante o desenvolvimento pleno da racionalidade.

Embora a perfeição moral da espécie humana pressuponha a educação, a moralidade não deve ser considerada como simples efeito da educação, como acontece no encadeamento de causas e efeitos que regem a natureza. O que Kant defende é uma educação que garanta, a cada "membro da humanidade", a possibilidade de "[...] combater o mal dentro de si, de dominar seus pendores naturais e de dominar a liberdade de seu livre-arbítrio, respeitando a lei moral" (VINCENTI, 1994, p. 31).

Vincenti acrescenta: "a primeira orientação de uma educação moral consiste em esclarecer a consciência" do imperativo moral. Para ele, o homem precisa "ainda e sempre, formar o arbítrio

de tal forma que ele admita a intenção moral como fundamento de suas máximas. Essa formação, por referir-se ao arbítrio e não à vontade, pode efetuar-se assumindo a aparência de uma coerção" (VINCENTI, 1994, p. 32). Não se pode negar que há no homem uma tendência à moralidade; além da estrutura formal de uma máxima, esta envolve também, necessariamente, o conteúdo da vontade autônoma do sujeito. Contudo, por estar ofuscada pelos pendores naturais, depende de uma ação coercitiva externa para transcender os limites da realidade sensível.

# 3 A MORALIDADE COMO FINALIDADE ÚLTIMA DA EDUCAÇÃO

Na opinião de Henrique Lima Vaz, a justificativa de o século XVIII ter sido designado como o "século da moral" encontra-se "no fato de que o grande projeto que caracteriza a Ilustração é, fundamentalmente, um projeto *ético-pedagógico* destinado a conduzir a humanidade a seu estado de *maioridade*, como o próprio Kant o proclama em sua [...] (Resposta à Pergunta: o que é Ilustração?)". Ainda segundo Lima Vaz

> [...] o propósito kantiano da constituição de uma *Metafísica dos Costumes* pretende, pois, ser o digno coroamento de um movimento de ideias que atravessa todo o século, dotando enfim o homem *emancipado* de uma Ética cujos fundamentos metafísicos encontrem-se na própria liberdade, manifestada em sua *autonomia* pelo estabelecimento das condições transcendentais (*a priori*) do uso *prático* da razão (VAZ, 1999, p. 325).

Do ponto de vista kantiano, o homem é natureza, animalidade, porém é também razão. Como ser dotado de razão, contudo, o homem não pode ser definido apenas como um sujeito apto ao conhecimento, mas também como sujeito moral. Nesta perspectiva, Otfried Höffe afirma que "a mudança de pensamento filosófico que devemos a Kant abarca não somente o mundo do conhecimento, mas também o da ação. A posição privilegiada que no conhecimento é atribuída à ciência convém na ação à moral ou moralidade [*der Moral oder Sittlichkeit*]". Usadas como sinônimos por Höffe, as expressões *Sittlichkeit* e *Moralität* são traduzidas por "moralidade". Segundo ele, "assim como no âmbito do teórico a ciência, no âmbito do prático a moralidade reivindica validade universal e objetiva. A reconfiguração da filosofia prática de parte de Kant verifica-se por isso como nova fundamentação da moralidade (Moral)" (HÖFFE , 2005, p. 183).

É justamente sob esse aspecto, o da moralidade, que o homem difere dos outros seres. Primeiramente, é preciso esclarecer o que é uma ação moral sob a ótica kantiana. Segundo Norberto Bobbio, Kant classifica uma ação como moral se preencher três requisitos básicos:

> 1) ação moral é a que é realizada não para obedecer a uma certa atitude sensível, a um certo interesse material, mas *somente para obedecer à lei do dever*. Existem ações que aparentemente são honestas, mas não podem ser chamadas morais, porque são cumpridas por impulsos diversos daquele do cumprimento do próprio dever. Kant dá o exemplo do comerciante que não abusa do cliente ingênuo: se ele age assim, não porque esse seja seu

> dever, mas unicamente porque seja de seu próprio interesse, a sua ação não é moral. O segundo exemplo é dos homens que não se suicidam, mas contribuem para conservar a própria vida obedecendo ao instinto imediato da própria conservação: também nesse caso, ainda que a conservação da vida seja um dever para cada homem, a ação não é moral, porque não é cumprida unicamente por respeito ao dever. Também aquele que obedece a uma atitude nobre, como é a de favorecer o próximo [...], não cumpre uma ação moral se a ação de favorecer é cumprida não para o dever, mas por simpatia ao próximo, ou seja, segundo uma tendência sensível; 2) ação moral é aquela que é cumprida não por um fim, *mas somente pela máxima que a determina*. Em outras palavras, a ação moral não deve ser determinada por um objeto qualquer da nossa faculdade de desejar (por exemplo, pelo fim da felicidade, ou da saúde, ou do bem-estar), mas unicamente pelo *princípio da vontade*; 3) a ação moral é aquela que não é movida por outra inclinação a não ser o *respeito* à lei. Na conduta moral, cada impulso subjetivo deve ser excluído; o único impulso compatível com a moralidade é o sentido de respeito à lei moral, que deve vencer qualquer outra inclinação (BOBBIO, 2000, p. 87-88).

Esta caracterização do que seja uma ação moralmente aceita possibilita uma diferenciação do homem em seu aspecto empírico – sujeito fenomênico, ou seja, sujeito de necessidades e desejos –, do homem enquanto ser inteligível, ou seja, que não se deixa determinar por leis estranhas a ele, o qual, mediante o uso da razão e por puro dever, aprende a dar a si mesmo leis, credenciando-se a participar do reino da moralidade.

Kant considera que o caminho a ser trilhado pelo homem rumo ao reino da moralidade deve ser conquistado pelo próprio homem, mediante a educação. As transformações e conquistas que a educação proporciona – por se tratar de uma tarefa árdua e extensiva – exigem esforço e, sobretudo, cuidado, para que se evite assumir seus preceitos obedientemente como um manual ou um comando no qual, equivocadamente, aspira-se encontrar um roteiro determinista a ser seguido por uma ou mais gerações. No entanto, não se trata aqui de estabelecer a lei de causa e efeito, pois a moralidade não se reduz a simples efeito do ato de educar, e é sim condição e fundamento de todo processo que viabiliza o progresso da humanidade rumo ao reino dos fins.

A moral kantiana não é simplesmente um produto do método de ensino e aprendizagem. Se assim o fosse, a criança estaria obrigada a pensar e agir mediante regras impostas por outros, ferindo assim o princípio da autonomia. O ideal kantiano de formação do caráter moral exige que o indivíduo construa a sua maioridade a partir dos princípios de uma razão que se faz autônoma.

Na medida em que se coloca a moralidade como resultado pretendido pelo processo educativo, o homem é elevado ao plano ideal, a saber, à condição moral e autônoma, na qual ele terá desenvolvido sua própria racionalidade que sua natureza exigiu, de modo que sua capacidade de alcançar na prática o reino dos fins não seja mais uma mera utopia, mas a concretização no âmbito da experiência, da verdadeira liberdade. Kant entende que a educação para a moralidade

é o pressuposto e a condição do ato de educar, e todas as outras formas da educação devem estar orientadas para ela, uma vez que o ideal norteador da tarefa pedagógica encontra na educação moral seu sinônimo.

### 3.1 O papel da disciplina na educação moral

Kant considera a moralidade como fim último da educação. Mas como um ato pode ser identificado como ato moral? Em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a moral é definida como todo ato que, por ser livre, pode ser praticado por toda a humanidade. A moral propriamente dita tem um conteúdo formal por considerar apenas a forma racional da ação, de tal modo que não se deixa submeter à experiência. Seu fim último encontra-se na forma da lei, ou seja, é a lei sob a forma do imperativo categórico que garante a moralidade do agir, e somente ao tomar consciência dessa lei é que o sujeito irá respeitá-la. Portanto, o seu conteúdo não é empírico nem variável, mas fundamentado na lei que a razão dá a si mesma, descomprometida e independente de intenções que busquem a felicidade, a justiça ou o bem-comum.

Kant responsabiliza o próprio homem pelo sucesso ou fracasso quanto ao desenvolvimento das suas disposições naturais. O seu fim último só será atingido mediante a edificação de suas ações sobre as máximas deduzidas da própria razão. Assim procedendo, o homem fundamentará a formação do caráter e, consequentemente, desenvolverá a capacidade de agir moralmente por dever (KANT, 2002).

> Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a ideia do que é bom ou mau. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. [...] Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. No que toca às suas tendências, o homem não deve deixá-las tornarem-se paixões, antes deve aprender a privar-se um pouco quando algo lhe é negado. *Sustine* quer dizer: *suporta e acostuma a suportar!* (KANT, 2002, p.76, 86).

Apesar de Kant elevar a moralidade ao grau máximo de valorização e limitar o espaço a ser ocupado pela ação disciplinar no processo educativo, não equivale dizer que a disciplina tenha perdido seu lugar neste processo. Kant reserva à disciplina não a condição de finalidade do ato de educar, mas sim o meio que permite o desenvolvimento da liberdade racional, uma vez que, se for colocada a serviço da moralidade, ela irá exercer o nobre papel de impedir os vícios e as

inclinações sensíveis do homem, criando condições para que aprenda a edificar suas ações sobre as máximas moralmente aceitas, ou seja, sobre as regras práticas que contêm uma determinação universal da vontade.

Tendo em vista que o hábito de agir segundo as máximas de uma vontade incondicionada não é dado ao homem como capacidade natural, cabe aos pais e à escola, num primeiro momento, e num segundo momento à humanidade, garantir as condições para que o indivíduo aprenda a deduzir por si próprio suas máximas, de forma que possa posicionar-se frente às leis que fundamentam a ação moralmente aceita. Tem-se então a disciplina como mediadora na passagem do homem bruto – aquele que se deixa guiar pelas inclinações – ao homem moral, que dá a si mesmo leis que derivam da própria razão, pois somente mediante uma vontade que obedece à lei deliberada a si mesma é que nascerá o homem livre e autodeterminado.

A capacidade de escolha entre boas ou más disposições só se torna possível quando o sujeito adquire a consciência de que a animalidade é um mal que afeta negativamente o caráter do homem e da sociedade como um todo. Por conseguinte, "não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga assim a disposição a 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" (KANT, 2002, p. 26). Para Dalbosco, Kant vislumbra uma sociedade na qual a ideia de humanidade corresponda a

> [...] uma tarefa moral que põe a exigência a todo o processo pedagógico de assegurar o desenvolvimento amplo das disposições naturais humanas. O sentido moral e cosmopolita da educação deve ser preparado por um processo pedagógico que contenha em si três fases distintas: os cuidados, a disciplina e a formação, a qual abarca, em seu desdobramento final, a própria moralização. [...] a função de preparar o educando, por meio da obediência a regras e normas menores, a estar apto no futuro, enquanto jovem e adulto, a respeitar racionalmente uma lei maior e universal, à qual ele [Kant] denomina de "lei moral". Isto é, o fim último da ação pedagógica é a educação moral, a qual deve ser perseguida por etapas, respeitando a idade e as condições do educando, a começar pela etapa da disciplina, onde a criança constrói, progressivamente, sua integração social (DALBOSCO, 2003, p. 23, 49-50).

Este argumento mostra que a disciplina desempenha um papel significativo na filosofia moral de Kant na medida em que assume, ao lado dos cuidados e da formação, a mediação entre o indivíduo infante e heterônomo movido por inclinações e o sujeito moral autodeterminado. Essa "ação pedagógica" – expressão que emprestamos de Dalbosco – tem um papel de destaque na primeira fase da educação do homem, ou seja, na idade infantil, e na medida em que ela

possibilita perscrutar as condições possíveis para o desenvolvimento da moralidade. Kant concebe a disciplina como uma ação temporária e ao mesmo tempo obrigatória, pois se o propósito da educação é formar homens racionalmente autônomos é necessário que ações disciplinares sejam acionadas.

Se o homem nasce dependente e traz consigo disposições naturais capazes de conduzi-lo a vícios que mancham todo o projeto de uma espécie humanizada e autônoma, cabe à disciplina exercer, no primeiro momento – com ajuda do educador –, uma coerção externa para que, num segundo momento, de forma progressiva, o sujeito aprenda a impor limites aos seus vícios selvagens, adquirindo a capacidade de dar a si mesmo leis que não mais irão se configurar como leis heterônomas, mas sim como leis que nasceram da razão autônoma.

Com efeito, sem a coerção não há possibilidade de progresso rumo à vida moral, tornando-se inevitável o risco da perpetuação da menoridade. O constrangimento pela disciplina não se justifica em si mesmo. Kant considera uma das tarefas mais difíceis da educação harmonizar "a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade."

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

Portanto, a ação *negativa* do constrangimento aplicada à criança pela disciplina "tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem" (KANT, 2002, p. 33-34). Nesta passagem, Kant sugere que a disciplina deve estar presente na primeira etapa formativa do individuo, a saber, na primeira infância e com um papel bem definido, podendo ser comparado a um *ritual de passagem*, ou seja, uma ação transitória, um requisito da ação pedagógica.

Nesta fase, por ainda não ter desenvolvida a capacidade do discernimento, a criança não tem escolha; o seu dever é submeter-se passivamente às normas impostas pelo adulto visando a sua integração social para o seu próprio benefício. É válido lembrar que o educando ainda não tem consciência da utilidade e das vantagens que tal ação proporcionará a ele e a toda espécie humana. Faz-se necessário o constrangimento inicial e externo do educador para que seja

possível chegar ao constrangimento autodeterminante, autolegislador ou originado da própria razão, que viabilize o desenvolvimento da consciência trazendo para si o sentimento do agir por dever, e consequentemente por respeito à lei.

O sujeito moral que tem suas ações reguladas pela ideia do dever é, consequentemente, um sujeito autônomo, livre, pois a possibilidade da liberdade se confirma mediante a coação que a lei moral impõe à sua vontade sem que essa noção possa encerrar em si mesma uma questão contraditória, na medida em que não configura uma limitação ou até mesmo a privação da liberdade. A ação é verdadeiramente livre quando, ao longo do seu processo educativo, o indivíduo aprende a controlar seus impulsos, a domar sua vontade, seus hábitos e suas inclinações, e desenvolve uma vontade capaz de dar a si mesmo leis universalizáveis no campo moral. Assim sendo, a viabilização das ações por dever segue fielmente um projeto pedagógico orientado para a moralização de toda a espécie humana. Em suas reflexões, Kant revela certo pessimismo em relação aos homens do seu tempo por se encontrarem distantes da realização de tão grandioso projeto, porém, sem deixar de acreditar que no plano educativo é possível a viabilização do grande fim da moralização, ou seja, a formação do caráter.

### 3.2 A educação do caráter e sua edificação

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant apresenta o *caráter* como "hábito de agir segundo certas máximas". Abbagnano sugere que, ao propor uma reflexão sobre o caráter em *Antropologia*, Kant

> [...] distingue um caráter *físico*, que é o sinal distintivo do homem como ser natural, e um caráter *moral*, que é o sinal do homem como ser racional, provido de liberdade. O caráter físico diz "o que se pode fazer do homem; o caráter moral diz o que o homem é capaz de fazer de si mesmo" (*Antr*., II, a). [...] uma formação natural e inevitável que o homem traz consigo e não pode modificar, ou [...] como uma formação devida às escolhas do homem e, portanto, livre e modificável (ABBAGNANO, 1998, p. 116).

A formação do caráter moral representa a finalidade última do projeto de educação em Kant. Ele acredita que a confiabilidade e credibilidade dos homens se instauram mediante o domínio das próprias paixões, que jamais serão erradicadas, visto que primordialmente a animalidade é uma disposição física do homem e, por ser parte integrante da sua natureza, negá-la equivale contrariar a possibilidade da máxima realização da espécie humana.

O ato de privar-se de alguma coisa que influencia negativamente a formação do caráter constitui, para o autor, um aprendizado que deve perpassar todo o processo pedagógico. No entanto, nem só com privações se cultiva um caráter; a sociabilidade também contribui para sua afirmação. "A criança deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre isoladamente" (KANT, 2002, p. 82). A socialização possibilita à criança o cultivo do prazer que, em última instância, motivará o indivíduo à prática do bem, uma vez que a consolidação de um caráter moralmente aceito por toda a sociedade não é fruto direto das ações do indivíduo fechado em si mesmo, mas de uma relação aberta para e com o outro.

A edificação do caráter moral, em Kant, assenta-se na educação, porém uma educação que tenha como finalidade a superação da discórdia que impera entre os indivíduos, dos limites da causalidade natural e das circunstâncias temporais, e que possibilite um modo de pensar autônomo, capaz de fundar ações sobre as máximas comprometidas com os deveres morais. Ao conscientizar-se sobre o dever moral para consigo mesmo, o indivíduo estará "preservando a dignidade humana em sua própria pessoa", pois quando o homem "tem diante dos olhos a ideia de humanidade, critica a si mesmo. Nessa ideia ele encontra um modelo, com o qual se compara a si mesmo" (KANT, 2002, p. 91).

Entretanto, a capacidade de uso do princípio de comparação como parâmetro para o cultivo de uma consciência capaz de compreender que a norma e o dever moral repousam direta e exclusivamente sobre a própria razão exige necessariamente um processo educativo calcado em um método prático, que não contrarie as leis da natureza humana, mas que trabalhe a seu favor, evitando assim a apropriação de métodos educativos sem originalidade adotados em outras épocas ou em outras circunstâncias.

A constante preocupação do autor é que a educação seja regulada por um projeto pedagógico que possibilite o desenvolvimento das capacidades naturais do homem, particularmente sua capacidade de pensar, de guiar-se pela razão, pois somente nela o indivíduo encontrará um comando adequado para suas ações, isto é, o que deve ser feito e como deve ser feito, ou seja, uma ação segundo as máximas.

Só é possível obedecer à razão quando se age por dever, mas Kant julga que as crianças ainda não se encontram suficientemente preparadas para ouvir "falar a respeito do dever", e menos ainda de serem cobradas pelo adulto a agir por dever, pois "elas, no final das contas, concebem o dever como algo cuja transgressão acarreta castigos" (KANT, 2002, p. 80). Por isso,

cabe ao adulto orientá-las para que no futuro adquiram a ideia do dever, e assim, pela formação do caráter, possam suplantar suas inclinações instintivas mediante ações fundamentadas em máximas moralmente aceitas.

Se o caráter é para Kant a ação que não se submete a qualquer máxima, mas a algumas máximas em específico, que máximas seriam essas? Segundo Carvalho, Kant entende como máxima,

> [...] o princípio subjetivo da ação, princípio que o próprio sujeito se dá como regra (é a maneira como ele *se propõe* agir). Este princípio, em seres como o homem, sujeitos às inclinações sensíveis, pode não ser moral: por exemplo, posso formar para meu uso a máxima de seguir sempre as minhas comodidades e nada mais. "Pelo contrário, o princípio do dever é aquilo que a razão prescreve ao sujeito absolutamente, por conseguinte objetivamente (é a maneira como ele *deve* agir)" (*Doutrina do direito*, Introdução,§ IV). Quando a máxima subjetiva se encontra em acordo com a lei objetiva, temos a vontade boa; do contrário, a vontade é imoral (CARVALHO, 1964, p. 142).

Assim sendo, se uma máxima não se conforma à lei que a própria vontade deu a si mesma, isto é, à lei promulgada pela vontade pura – fundada na razão e à qual deve se subordinar –, obrigatoriamente ela deve ser classificada como imoral e, portanto, não carrega consigo a prova de sua exatidão, não indo além da prerrogativa de compor ações fundamentadas em simples interesses, inviabilizando a instituição de "uma legislação universal" (KANT, 1964, p. 95). Portanto, "as máximas morais são separadas das máximas não morais, e o agente é exortado a seguir somente as máximas morais" (HÖFFE, 2005, p. 207), num privilégio da razão em oposição à natureza instintiva, consoante a submissão da natureza às exigências do dever que se anuncia, o que Kant nomeia de *boa vontade*.

Existe, assim, a possibilidade de a máxima do agente conformar-se com a lei moral ou, ao contrário, ser incompatível com ela, mas é inegável que "conhecer a máxima de uma pessoa é conhecer o que *há incluído* nela" (KÖRNER, 1995, p.121[14]).

### 3.2.1 Os traços essenciais do caráter

Na ótica kantiana, a obediência, a verdade e a sociabilidade se relacionam com a promoção da moralidade no homem e circunscrevem os três traços que compõem a formação do caráter. Ao se referir ao primeiro traço, o autor é de opinião que "a obediência é um elemento

[14] Tradução nossa.

essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar" (KANT, 2002, p.77). Ela possui um duplo aspecto: se decorre da autoridade é uma obediência absoluta, se procede da espontaneidade ou voluntariedade configura-se como uma obediência *boa*.

A obediência à autoridade é inegavelmente necessária na medida em que coage a criança ao respeito "às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem" (KANT, 2002, p. 77), enquanto que a obediência voluntária é imprescindível por representar uma obediência que submete a vontade às próprias leis da razão. Ao serem interiorizadas por dever, tais leis possibilitam a obediência a si mesmo como ser autônomo, gerando ações segundo o móbil da moralidade. No que se refere à criança, para que nela aconteça o desenvolvimento processual dessa formação deve ser respeitado:

> [...] 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 mesmas. Não é necessário, entretanto, criar na criança um caráter de adulto, mas sim, o de uma criança. [...] Ora, uma criança que apresenta as máximas do senso próprio de homens feitos está fora do caminho traçado para a sua idade e não faz senão imitar (KANT, 2002, p. 76-77, 83).

Kant defende que as atitudes da criança devem ser cuidadosamente educadas para que ela desenvolva hábitos sadios à medida que aprende a dominar sua vontade sem que, necessariamente, tenha que prescindir da sua capacidade decisória. O autor valoriza como princípio da fortificação do caráter o respeito e o rigor por parte da criança no cumprimento das normas atribuídas a ela e devidamente adaptadas à sua idade. A obediência a determinadas regras no primeiro estágio da educação possibilita que a criança, se orientada a observá-las, aprenda a deduzir da própria razão os mandamentos que devem fundamentar a sua ação.

A verdade é concebida por Kant como o segundo traço que se deve ter em vista na formação da criança. Para ele, "esse é o traço principal e essencial do caráter. Uma pessoa que mente não tem caráter e, se há nela algo de bom, deriva-se do temperamento" (KANT, 2002, p. 81). Contrariar a verdade é entrar em desacordo consigo mesmo, é opor-se à ideia de autonomia, é retardar o progresso moral, pois agir segundo os preceitos da verdade é, para Kant, condição da dignidade humana. Por conseguinte, independentemente de qualquer norma – seja ela jurídica ou religiosa – o ser racional já possui o referido princípio em sua legislação moral, ou seja, o respeito à dignidade humana, o qual reside, antes de tudo, na própria razão. Para o autor, o dever

de ser veraz, por ser um princípio incondicional que norteia a dignidade humana, deve estar na base da genuína intenção moral.

A sociabilidade aparece como o terceiro traço da formação do caráter. Kant entende que a condição de ser autônomo não se sustenta na autossuficiência e no isolamento. Pelo contrário, é na disposição de se colocar na posição do outro, ou seja, na disposição de se fazer um ser sociável e universalizável que o homem emerge como ser moralmente autônomo. Contudo, Kant jamais assenta a existência moral na mera sociabilidade. Segundo Manfredo Oliveira

> [...] a existência moral é, [...] o processo da universalização através do qual o indivíduo empírico emerge na comunidade dos sujeitos, atinge a esfera da comunhão universal. É através da lei universal que o indivíduo se faz universal. Paralelamente ao processo de universalização, efetiva-se o processo da absolutização da existência humana: pela aceitação, em sua vida, da lei, que tem sentido em si mesma, a vontade humana, finita, ganha significação absoluta (OLIVEIRA, 1993, p. 153).

Só é possível consolidar o caráter mediante a firme resolução de elevar o que se pensa, enquanto ser racional, à esfera da praticidade universal. Por meio da consciência e da fundamentação da ação por dever a ser cumprido solidifica-se no homem o caráter moral. Apesar do valor que Kant atribui à sociabilidade, ele sempre se opôs ao relativismo ético, como ressalta Höffe:

> [...] Kant parte da premissa de que o julgar e agir morais não são questões de um sentimento pessoal ou de uma decisão arbitrária e, tampouco, uma questão de origem sociocultural, de tato ou de estudada convenção. Muito antes, ele vê a ação humana submetida a obrigações últimas, para cuja obediência se é chamado a prestar contas perante outros mas também perante a si mesmo (HÖFFE, 2005, p. 184).

Dessa forma, a obediência, a verdade e a sociabilidade, ao serem incorporadas como os traços necessários à constituição do caráter de uma criança, passam a representar, no seio da filosofia prática de Kant, o conteúdo constitutivo que possibilita o desenvolvimento da aptidão para a realização de ações segundo as máximas moralmente aceitas. Tais ações devem partir tanto de escolhas conscientes e refletidas, como também de escolhas fundadas na capacidade de atribuir a si mesmo leis morais.

A fundamentação do caráter sobre sólidos pilares, a saber, obediência, verdade e sociabilidade possibilitam o desenvolvimento na criança de um caráter inteligível – condição para a realização de ações verdadeiramente livres – mediante a educação disciplinar, capaz de conduzi-la para além da simples forma de ação sustentada em máximas não universalizáveis, ou

seja, que não transcendem o mundo fenomênico, rumo à formação de um caráter inteligível, capaz de criar um campo de exercício onde se construa a liberdade moralmente autônoma. Para Luc Vincenti, o caráter inteligível é, na concepção kantiana

> [...] o lugar teórico que a *Crítica da razão pura* reserva para a liberdade moral, e nós podemos, então, pensar esta última sem contradições, já que a lei moral em nós faz-nos conhecê-la. [...] Para obedecer ao preceito moral que a mim se impõe, devo necessariamente supor-me capaz de educar-me ou converter-me à moral e transformar, graças à minha liberdade autêntica, meu caráter até agora tornado mau pela utilização de meu arbítrio. Para que isso ocorra é preciso "pressupor que um germe de bem, presente em toda sua pureza, não tenha podido ser extirpado ou corrompido. (Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, 1943, p. 68)" (VINCENTI, 1994, p.28,30).

Enfim, a consolidação do caráter não depende simplesmente de que a criança seja tomada pelo sentimento do dever, mas que tenha em si a ideia de dever. Segundo Kant, a única lei do dever que não se dobra aos caprichos do prazer é o *imperativo categórico*. Como princípio da autonomia, ele é condição da universalização da lei que cada um dá a si pela própria razão.

### 3.3 Imperativo categórico como preceito universal da moralidade

Em sua filosofia prática, Kant concebe o imperativo como a fórmula do mandamento que comanda a vontade. São *hipotéticos* os imperativos que se referem a uma ação praticada como meio para a conquista de certo fim, isto é, quando a ação carrega em si um interesse que não contraria as inclinações. É *categórico*[15] quando a ação se sustenta na razão mesma, sem se deixar determinar por motivos estranhos a ela. Para Caygill

> [...] o imperativo pode ser hipotético ou categórico, porém a distinção depende de a relação da lei com a vontade ser dirigida ou não para realizar um fim. No caso de imperativos hipotéticos, essa relação é dirigida para alcançar algum fim que se queira, não sendo esse o caso do imperativo categórico (CAYGILL, 2000, p. 192).

[15] Na opinião de Höffe, o princípio da moralidade ou imperativo categórico é representado por Kant na *Fundamentação* sob três modos. Em sua forma fundamental, prescreve: "*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.*" (FMC, p. 223). Na constituição do conceito formal da natureza, o imperativo categórico reza: "*Age como se a máxima da tua ação devesse tornar-se, pela tua vontade, em* lei universal da natureza." (FMC, p. 224). Höffe acrescenta que o segundo modo de representação, 'material', parte da natureza racional como fim em si mesmo: "*Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio* (FMC, p. 229)" (HÖFFE, 2005, p. 202).

Todo processo educacional deve ter como parâmetro o desenvolvimento do sujeito que constrói ações sobre princípios objetivamente necessários por si mesmos, de tal modo que a espécie humana os veja como princípios universais e apodíticos. Estes princípios, chamados de imperativos categóricos, correspondem aos mandamentos da moralidade ou leis morais, os quais devem ser observados e seguidos pelo sujeito, ainda que, por sua inclinação pessoal, relute em obedecê-los. Segundo Höffe, "por mais abstrato que o imperativo categórico possa soar, ele significa a forma suprema de toda a obrigatoriedade, o grau de consumação da racionalidade prática" (HÖFFE, 2005, p. 203).

Presume-se que Kant concebe o imperativo categórico como um princípio necessário capaz de determinar uma vontade que subjetivamente é contingente. Essa determinação da vontade obriga o sujeito a agir *por dever,*[16] isto é, independentemente das leis empíricas e em respeito à lei moral. Para Lima Vaz

> Se a vontade não é, em si mesma, plenamente conforme a razão, suas ações de acordo com a lei serão objetivamente *necessárias*, mas subjetivamente *contingentes* e a relação das leis com tal vontade para que as suas ações se tornem subjetivamente necessárias deverá ser uma relação determinante que assuma a forma da *obrigação* (*Notingung*). Por sua vez, a representação de um princípio objetivo, na medida em que é obrigatório para a vontade, é conhecido como ditame ou mandamento (*Gebot*) da razão e a forma desse mandamento é um *imperativo* (GMS, II Weischedel, IV p. 41). O imperativo é, pois, a forma racional do *dever-ser* (*Sollen*) e determina uma vontade sujeita à *obrigação*, ou que não é idêntica ao bem, como o é a vontade divina. É, pois, uma regra *prática* que impõe a uma vontade sujeita subjetivamente à contingência, os princípios necessários da Razão enquanto razão *prática* (VAZ, 1999, p. 339).

Vale lembrar que Kant concebe a vontade humana como fortemente condicionada por inclinações subjetivas e contingentes, pois, apesar de também fazer parte do mundo inteligível, o homem quase sempre é impelido pelos impulsos sensíveis a não se conformar a uma vontade dirigida pela razão. No entanto, o fato de nem sempre se conformar a uma vontade plenamente

[16] Segundo Caygill, "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' (CRPr p.82, p.84)". Caygill reafirma que "repousa nisso a diferenciação entre 'consciência de ter agido *de acordo com o dever'* e chama-se, nesse caso, 'legalidade', e a consciência de ter agido '*por dever*, isto é, por respeito para com a lei' e, 'neste caso, o valor moral repousa exclusivamente no fato de a ação ocorrer por dever, isto é, somente pela lei'. Com isso, Kant baseia a moralidade na intenção, pois embora seja possível agir de acordo com o dever com máximas determinadas por inclinação, a ação moral resulta unicamente do dever, isto é, de acordo com máximas em harmonia com a lei" (CAYGILL, 2000, p. 97).

boa não significa que seja impossível a efetivação dessa vontade mediante o comando do dever como princípio regulador da sua ação moral, expresso no imperativo categórico.

Ao conceber a natureza do imperativo categórico como *a priori*, Kant fundamenta sua universalidade e necessidade não no mundo fenomênico ou no mundo da experiência empírica, mas sim no mundo inteligível da liberdade que, por sua vez, constitui o postulado da razão prática.

> [...] são possíveis imperativos categóricos, pelo motivo de a ideia da liberdade me fazer membro de um mundo inteligível. Donde resulta que, se eu fosse apenas isso, todas as minhas ações *seriam* sempre conforme à autonomia da vontade; como porém, ao mesmo tempo, me considero como membro do mundo sensível, é preciso dizer que elas *devem* ser conformes a esta autonomia (KANT, 1964, p. 120).

Somente da ideia de liberdade é possível derivar o imperativo categórico, pois esta é a condição de possibilidade da autonomia, de tal modo que somente nela – na liberdade – é possível encontrar as condições de universalização do imperativo categórico. Kant deduz o imperativo categórico da razão pura, pois se ele fosse deduzido de condições empíricas a vontade estaria corrompida pelas leis do mundo externo e não obedeceria ao dever como pede o mandamento da moralidade. Isso equivale dizer que sem liberdade não há lei moral.

Até o presente momento estabeleceu-se a tese de que o grande projeto educacional de Kant consiste em educar para a moralidade. Agora cabe perguntar: mediante quais métodos ou qual procedimento educativo tal objetivo poderá ser atingido? Ao longo de sua filosofia prática e, particularmente, nos textos que tratam da educação, Kant aponta procedimentos capazes de produzir a existência moral.

### 3.4 Educar para a moralidade: propostas e métodos

Nos capítulos anteriores discutiu-se o valor da educação no desenvolvimento das disposições naturais do homem e como a disciplina situa-se nesse processo como mediadora no preparo da inserção do homem no universo da razão. No entanto, faz-se necessário dar mais um passo rumo à compreensão desse processo na filosofia prática de Kant e, sobretudo, da sua concepção de educação na formação de uma razão capaz de julgar uma ação como moral ou imoral. Teria Kant uma metodologia educacional original, capaz de edificar as ações do homem sobre fundamentos morais?

Nas preleções do texto *Sobre a Pedagogia*, o autor considera que a educação incide sobre três campos: a formação de habilidades, que ele denomina cultura *escolástica* ou mecânica; a educação *pragmática,* que consiste no cultivo da prudência; e, finalmente, o cultivo da *moralidade*, fim último de todo processo educativo. Kant assinala claramente o valor de cada campo:

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

A rigor, todas as partes da educação devem estar direcionadas para a moralização. O método, por sua vez, não deve pautar por normas que contrariem as genuínas leis da natureza; ao contrário, deve tomar a natureza como parceira, pois é ela que concede ao homem as predisposições a serem desenvolvidas ao longo do processo educativo. Na obra *Metafísica dos costumes*, Kant defende que o professor utilize seu próprio exemplo como meio técnico diante dos alunos, para que estes cultivem sua virtude, ou seja, cultivem a fortaleza moral da vontade no cumprimento do seu dever. O autor acredita que o aluno, por ainda não estar formado, ao se "espelhar" nos bons exemplos do seu mestre estará adquirindo condições para determinar a sua vontade, de tal modo que, posteriormente, conduzirá sua ação de acordo com as leis que ele mesmo elaborou.

O método dialógico, aquele em que o professor questiona a razão do estudante, deve suceder o método catequético – aquele em que o professor solicita apenas a memória do aluno, tendo em vista que o método dialógico requer uma maior maturidade do educando. Abre-se, porém, uma exceção, no que se refere ao ensino da ética[17]. Nesse caso

17 No que diz respeito aos métodos a serem utilizados no ensino da ética, Mário Nogueira acredita que as subdivisões adotadas por Kant não são totalmente originais, visto que "ele parece recomendar o mesmo Lehrart (método de ensino) tanto para a ética quanto para a lógica. Segundo ele, se a doutrina da virtude deve ser apresentada como uma "ciência", ela deve também ser sistemática e possuir sua "didática ética", que é o termo amplo usado por Kant para os métodos de ensino: a apresentação pode tanto ser acroamática (do grego akroamai, ouvir) em que todos, exceto o professor, são meros ouvintes, ou erotemática (do grego eromai, perguntar) em que o professor pergunta a seus alunos aquilo que lhes quer ensinar (Metafísica dos Costumes, 2003, p. 320 [478]). O método erotemático é, por sua vez, subdividido no "modo dialógico" e no "modo catequético" de ensino. No modo dialógico, o professor questiona a razão do estudante; e no modo catequético, o professor questiona apenas a memória do estudante. O método catequético envolve mero "trabalho de memória", no qual o estudante recita ensinamentos que não são ainda os seus próprios, mas com o método dialógico ou o modo socrático de ensinar o professor e o estudante alternam perguntas e respostas entre si. De um modo alternativo, com o método socrático "o estudante questiona o professor (que de fato ainda é estudante)". Na Lógica Kant afirma: "não se pode ensinar segundo o método erotemático a não ser por meio do diálogo socrático, no qual ambos os interlocutores têm que interrogar e também responder alternadamente, de tal sorte que parece que o aluno também é, ele próprio, um mestre. Com efeito, o diálogo socrático ensina por meio de questões, ensinando ao aprendiz como conhecer os princípios da sua própria razão e aguçando-lhe a atenção para isso. (1998, p. 273 [149-150])" (NOGUEIRA, 2004, p. 458).

> [...] o método dialógico pode ser usado bastante cedo, e na doutrina do método da segunda crítica, Kant descreve um caso que é posto para um "garoto de dez anos de idade" para saber se ele chega ao julgamento apropriado sem que seja instruído por seu professor. Ainda assim, Kant descreve na *Metafísica dos Costumes* que "o primeiro e mais essencial instrumento de ensino do aluno ainda incipiente é um catecismo moral, isto é, um catecismo não alterado pelo ensino religioso (2003, p. 320 [478]). Em *Sobre a Pedagogia*, Kant revela seu inconformismo com "algo que está quase universalmente faltando, algo que promoveria grandemente a formação e educação das crianças, a saber, um catecismo do que é direito" (1999, p. 91 [490]). O professor sozinho faz as perguntas nesse estágio da instrução, e as perguntas devem ser endereçadas apenas à memória dos alunos, mais que ao raciocínio. O catecismo moral "deve conter casos que seriam populares, que ocorrem na vida comum, e que naturalmente sempre fizesse perguntas se algo é certo ou não" (1999, p.91 [490]) (NOGUEIRA, 2004, p. 459).

Kant mostra que uma educação para uma humanidade melhor e mais feliz, ou seja, uma educação que preze a finalidade moral não precisa estar submetida a métodos mirabolantes ou fundamentar-se necessariamente na ciência e na filosofia. Em outra passagem da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant reafirma a sua simpatia pelo método socrático ao declarar que a razão em si mesma carrega a "competência para distinguir o que é bom e o que é mau, o que é conforme e o que é contrário ao dever, bastando que, sem nada lhe ensinarem de novo e aplicando apenas o método de Sócrates, a tornem simplesmente atenta a seu próprio princípio" (KANT, 1964, p. 64).

> No cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates[18]. Este, que se nomeava parteiro dos conhecimentos dos seus ouvintes, nos seus diálogos, que Platão de algum modo nos conservou, nos dá exemplos de como se pode guiar até mesmo pessoas idosas para retirar muita coisa de sua própria razão. Em muitos pontos não é necessário que as crianças exercitem a razão. Não devem subtilizar sobre todas as coisas. Não necessitam conhecer os fundamentos de tudo que pode aperfeiçoá-las; mas quando se trata do dever, é necessário fazê-las conhecer os princípios. Contudo, devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhos. O método socrático deveria constituir a regra do método catequético. Aquele é certamente vagaroso e se torna difícil de conduzi-lo de tal modo que, quando se extraia de uma pessoa os conhecimentos, os outros também aprendam algo nessa ocasião. Em algumas ciências, como no ensino da religião revelada, o método mecânico catequético é também útil. Na religião geral, ao contrário, deve-se usar o método socrático. Mas, para os estudos de caráter histórico, o método mecânico catequético é recomendável de preferência (KANT, 2002, p. 70-71).

As ações morais estão depositadas na própria razão prática, e esta, por sua vez, encontrará o seu pleno desenvolvimento em métodos simples e ao mesmo tempo eficazes, a exemplo do

[18] Abbagnano define *maiêutica* como "arte da parteira". Segundo ele, no *Teeteto* de Platão, Sócrates compara sua forma de ensinar a essa arte, porque consiste em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos: "Tenho isso em comum com as parteiras: sou estéril de sabedoria; e aquilo que há anos muitos censuram em mim, que interrogo os outros, mas nunca respondo por mim porque não tenho pensamentos sábios a expor, é censura justa. (*Teet*., 15c)" (ABBAGNANO, 1998, p. 637).

método socrático. Entende-se que Sócrates não priorizava, ou melhor, evitava o uso mecânico da arte de educar (ideia também compartilhada por Kant), por acreditar que tal método induz o educando a imitar tecnicamente os modelos impostos pelo mestre, sem levar em conta a formação da sua espontaneidade racional. O método proposto por Sócrates preza, de forma simples, pela compreensão das "verdades que cada homem tinha em si, servindo-se da reflexão sobre as virtualidades da natureza humana constitutiva de cada um de nós" (CARVALHO, 1964, p.143). Constata-se que Kant parece depositar credibilidade na competência da consciência comum no discernimento do que é moral ou imoral[19].

Por encontrar-se numa dimensão universal, o projeto educativo deve incondicionalmente visar o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e de toda a espécie humana, uma vez que "o conhecimento daquilo que a todo homem compete fazer, e, por conseguinte, também saber, é propriedade de todos os seres humanos, por vulgares que sejam" (KANT, 1964, p. 64). Assim sendo, o desenvolvimento das disposições naturais deve, mediante ações educativas pautadas em métodos coerentes com o projeto da razão autônoma e conduzido por educadores preparados, possibilitar aos indivíduos uma vontade esclarecida capaz de discernir e escolher os princípios da moralidade.

### 3.4.1 A quem compete a obrigação de educar para a moralidade?

Enquanto ideal, o projeto de educação visa alcançar "o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência." (KANT, 2002, p. 17). Por isto, o processo de desenvolvimento das disposições naturais da espécie humana necessariamente visa o futuro: "não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação" (KANT, 2002, p. 22). O adulto deve estar atento ao projeto da educação, visto que é seu dever educar as crianças não para a vida presente, mas segundo a ideia do progresso da civilização para um estado futuro melhor, no qual a humanidade inteira por meio de um processo de moralização, conquistará a autonomia e a maioridade, isto é, a emancipação. Para Kant, essa concepção, tipicamente iluminista, de aperfeiçoamento progressivo da espécie humana, deve constituir-se a meta de todo processo

[19] Segundo Carvalho, "o método socrático analisa as opiniões comuns para delas apurar o elemento material de definições universais, e reduz as apreciações da consciência a tipos gerais. Kant, ao invés, analisa a consciência para tirar a limpo o elemento formal donde deriva o poder de julgar o valor moral do comportamento" (CARVALHO, 1964, p. 143).

educativo, pois ela permite vislumbrar a inteira finalidade do homem sob o aspecto da universalidade.

Kant tem plena consciência de que a educação existente no seu tempo contraria este ideal e lamenta o modo como a educação se processa na sua realidade social.

> De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. Mas aqui se deparam dois obstáculos: os pais não se preocupam ordinariamente senão com uma coisa, isto é, que seus filhos façam uma boa figura no mundo; e os príncipes consideram os próprios súditos apenas como instrumento para os seus propósitos (KANT, 2002, p. 22).

A crítica kantiana dirige-se a um formato de educação que esbarra em dois obstáculos gerados pelos interesses particulares daqueles que são diretamente responsáveis pelo processo educativo. O primeiro obstáculo nasce dos próprios pais, que ao focalizar o ato educativo na realidade presente da criança não se dão conta que a possibilidade de afirmação do homem só acontece mediante o seu progresso rumo à destinação final, de forma lenta e gradual, e que a realização do postulado da moralidade e da liberdade só acontece no seio da sociedade civil. O segundo obstáculo nasce das ações dos governantes de sua época que em vez de aplicarem seus poderes na emancipação da sociedade mediante a educação acabam por conservar seus próprios interesses, mediante a instrumentalização dos seus súditos, dificultando assim o progresso e a realização moral da espécie humana.

O que se tem, segundo Kant, são instituições, a exemplo da família e do Estado (governo), que subvertem seu papel: em vez de criarem espaço que favoreça a emergência de homens esclarecidos e autônomos, capazes de pensar e agir por conta própria acabam perpetuando nos sujeitos um estado de dependência e menoridade. Para Eidam

> O educador, no processo educacional, não substitui a 'razão alheia' ou o instinto, cuja "falta" ["carência"] seria o ponto de partida de toda a educação e cuja substituição pela razão estranha do educador significaria, então, o fracasso da educação . No entanto, a autoridade do educador pode consistir no processo educacional apenas em renunciar à determinação alheia autoritária do educando em favor e em razão do incentivo e da formação de sua própria autonomia. Os padrões e métodos da educação para alcançar a autonomia devem ser escolhidos, desde o início, de tal modo que, no fim, eles mesmos possam se tornar supérfluos. A necessidade da educação consiste em ser um momento passageiro no desenvolvimento da autonomia do educando (EIDAM, 2004, p. 94).

Para Kant, a difícil tarefa de educar compete ao próprio homem, de modo que cabe à espécie humana a responsabilidade pela educação. É dever do homem educar o homem, mesmo

que as inclinações e os vícios que contrariam o objetivo prioritário da educação estejam presentes em cada um deles. Há de se levar em conta que o resultado a ser obtido ao final do ato de educar não pode ser calculado no início do percurso. Prever o que se pode fazer do homem pela educação só seria possível se fôssemos educados por um ser superior. No entanto, Kant acredita que existe um referencial a ser perseguido quando se educa: a espécie humana deve caminhar rumo à sua destinação, ou seja, à perfeição de sua própria natureza racional.

> O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Ideia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização. Uma Ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. Tal, por exemplo, seria a Ideia de uma república perfeita, governada conforme as leis da justiça. Dir-se-á, entretanto, que é impossível? Em primeiro lugar, basta que a nossa Ideia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para enfrentá-la não sejam absolutamente impossíveis de superar. Se, por exemplo, todo mundo mentisse, o dizer a verdade seria por isso mesmo uma quimera? A Ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente (KANT, 2002, p. 17).

Como referido, o projeto kantiano de educação é transpassado por um ideal maior, a saber, a felicidade, que é assumida pelo autor como um projeto não limitado ao indivíduo articular, mas que se estende a toda espécie humana. Kant pensa uma educação comprometida com a construção de uma educação cosmopolita[20], cujo foco seja a moralidade, traço fundamental a ser efetivado em cada indivíduo e em toda espécie humana, e que conduzirá o homem a realizar em si o que ele deve ser.

Esse processo educacional, por ser um verdadeiro "projeto", requer uma ação pedagógica que crie em cada um a consciência dos obstáculos que se interpõem a esse ideal que, segundo Kant, é verdadeiro e possível de ser concretizado. Segundo Otfried Höffe, na "preleção sobre *Pedagogia,* [...] Kant interpreta o processo educacional como uma espécie de ponte entre

[20] Para Caygill, em *Idéia de uma História Universal de um ponto de vista cosmopolita*, Kant descreve *cosmopolitismo* como "a matriz em cujo seio podem desenvolver-se todas as capacidades originais da raça humana (p. 28, p. 51)." Segundo Caygill, "é um passo necessário no caminho da solução do 'maior problema para a espécie humana', que é o da 'realização de uma sociedade civil que pode administrar a justiça universalmente' (p. 22, p.45). Acrescenta Caygill: "esse fim não pode ser alcançado dentro de um estado que participa numa ordem de relações externas antagônicas com os outros estados. [...] nas páginas finais de *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, o cosmopolitismo é descrito como a meta do desenvolvimento da espécie humana. Não é um princípio constitutivo, mas regulativo que exige que cada indivíduo, e não apenas cada estado, 'se submeta generosamente à sociedade cosmopolita como o destino da raça humana (A. p. 331, p. 249). "De acordo com a ideia regulativa cosmopolita, cada indivíduo orientaria suas ações para a 'organização progressiva dos cidadãos da Terra, dentro e em prol da espécie, como um sistema que está unido por vínculos cosmopolitas' (A p. 333, p. 251)" (CAYGILL, 2000, p. 80-81).

natureza e moral, entre o caráter empírico e o caráter inteligível do homem" (HÖFFE, 2005, p. 187).

No entanto, Kant reconhece que esta conexão só se efetivará se o processo educativo se sustentar sobre o princípio da autonomia, pois nem toda ação educativa tem em vista a formação moral do indivíduo. Os perigos e as desordens que uma má educação pode engendrar no homem e na sociedade não podem ser ignorados.

Kant também não ignora a existência de mestres ruins, ou seja, educadores despreparados. Estes também não foram responsáveis por terem se tornado mestres ruins, mas na medida em que foram educados por outros sem a coerção disciplinar e a devida instrução, considerando que "a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina" (KANT, 2002, p. 16).

Mesmo estando ciente de que a educação do seu tempo nem sempre tem estado nas mãos de bons mestres, Kant não perde a esperança quanto à possibilidade de concretização de um projeto educacional capaz de desenvolver a autonomia do indivíduo mediante a razão esclarecida.

Um dos aspectos basilares da pedagogia kantiana é a ideia de progresso. O processo educativo não é estático, ele deve ser pensado como sinônimo de desenvolvimento em direção ao sentido do fim último da realização da espécie humana. É pelo progresso e desenvolvimento contínuo das disposições naturais, responsabilidade de cada geração, que os indivíduos desfrutarão de uma sociedade justa, autônoma e moral. Assim sendo, a ideia de progresso em Kant é um dos pontos basilares que sustentam a sua pedagogia. O seu projeto pedagógico não se encontra absorto ou direcionado apenas ao progresso cultural ou científico da sociedade, mas é orientado pelos princípios que dotam o homem de humanidade e o fazem sentir a obrigatoriedade da lei moral.

> Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora, isso pode acontecer. De fato, atualmente se começa a julgar com exatidão e a ver de modo claro o que propriamente pertence a uma boa educação. É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana [...]. A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 2002, p. 16-17, 19).

O homem, na visão kantiana, não é autossuficiente, independente e individualista, capaz de dispensar a orientação de outrem, uma vez que a possibilidade de concretização dessa autonomia só se fará por meio do outro, com a contribuição de cada geração futura. A educação configura-se, então, como um processo amplo e aberto a possibilidades, e não predeterminado por modelos prontos. Daí a educação ser considerada uma das tarefas mais difíceis, por não mostrar com objetividade e certeza "até aonde nos levariam as nossas disposições naturais" (KANT, 2002, p. 15). Não existe predeterminado um tempo cronológico para o desenvolvimento integral dessas disposições, não sendo possível calcular esse desenvolvimento com base numa ou mais gerações. É preciso um tempo desmedido para se atingir a plenitude destas disposições naturais, cujo desenvolvimento não pode ser direcionado somente ao indivíduo em particular, mas no âmbito de toda a espécie humana.

O pleno desenvolvimento moral do homem e, consequentemente, da espécie humana como um todo, encontra na boa educação o seu suporte. Pensar tal desenvolvimento é pensar em progresso que leve à plenitude da razão. Somente o progresso assegura a esperança de que a finalidade moral do homem possa um dia ser realizada. Importante considerar que, para Kant, é o homem, enquanto espécie humana, que vai determinar o ritmo e o avanço desse progresso, visto que não há uma ordem divina pesando sobre a evolução da espécie. Por isso, o autor considera que,

> 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 dificílimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los (KANT, 2002, p.20).

Assim como a arte de educar não é uma disposição colocada no homem pela "Providência" de forma *a priori*, o desenvolvimento moral do homem, também, não é uma disposição natural de que o próprio instinto possa dar conta. Cabe, portanto, a sucessivas gerações, conduzir o homem em direção ao reino dos fins, mesmo tendo consciência de que "nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação" (KANT, 2002, p. 29).

A disposição ao progresso moral não é dada ao homem como se fosse um "presente dos deuses", e não se acha determinada por uma ordem divina sem a necessidade de um acabamento que procure esgotar todas as suas potencialidades. Entende-se, então, que a razão, privilégio dos homens, carece de um acompanhamento até ao seu destino final, ou seja, ao seu pleno

desenvolvimento moral. O trajeto a ser percorrido em busca da sua totalidade não é breve, e por isso deve começar bem cedo.

Se a razão não se encontra no homem de maneira pronta e acabada, a quem cabe o papel de desenvolvê-la? À educação, que tem entre suas incumbências não deixar que o homem se extravie do reino dos fins e realize o que há de mais essencial entre as suas potencialidades, a saber, a razão esclarecida. Ela constitui o processo reunificador do homem enquanto indivíduo/espécie, sensível/inteligível, natureza/liberdade. Porém, a implementação desse nobre ideal é tarefa que não se restringe aos indivíduos particulares, mas a toda espécie humana, uma vez que, somente pelo ato educativo é possível a efetivação do objetivo final defendido por Kant nos seus debates sobre a educação e na sua filosofia prática, ou seja a conquista do reino dos fins, o reino da moralidade.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se nesta pesquisa prover contribuições para o debate em torno da aparente antinomia disciplina/autonomia que se apresenta como um dos eixos centrais na tese kantiana sobre educação. Kant acredita que a educação do indivíduo deve ser norteada pela formação moral, um processo que, segundo o autor, é no mínimo árduo e exige um grande esforço dos homens, pois, ao contrário das necessidades existentes em outros animais, o homem necessita de cuidado e zelo para que desde cedo, ainda criança, possa desenvolver a sua razão e aprender a controlar seus impulsos mediante a disciplina, tendo em vista que apenas uma educação focada na razão prática possibilitará ao homem progredir em direção à sua destinação última.

A proposta pedagógica apresentada na obra *Sobre a Pedagogia* se sustenta num conteúdo prático, dentro do qual se encontra a disciplina, que, se corretamente aplicada, contribuirá para a efetivação do homem enquanto ser culto, prudente (civilizado) e moral. Kant afirma que é perfeitamente possível educar o sujeito servindo-se da disciplina e conservando em sua essência o que de mais sublime existe nele, a saber, a sua liberdade autônoma. Descuidar da disciplina no primeiro estágio da educação, na perspectiva kantiana, equivale condenar o sujeito a viver numa heteronomia sem fim. O autor sustenta que a disciplina é a parte negativa da educação, ou seja, é ela que irá evitar os maus hábitos e os comportamentos viciosos. Ao seu lado encontra-se a parte positiva do ato de educar, ou seja, a instrução e o direcionamento, que irão conduzir, na prática, o que foi ensinado ao educando.

Num primeiro momento, ou no primeiro estágio de sua infância, o homem recebe da natureza uma estrutura bruta e dependente, mas que não se reduz a uma programação instintiva, definida *a priori* por uma razão estranha e externa, como ocorre em relação aos outros animais. Justamente por isso, este mesmo homem traz consigo uma abertura capaz de contrariar o determinismo natural, do qual os outros animais são prisioneiros.

Kant acredita que o homem acaba por ser compensado pela própria natureza ao ser dotado *aprioristicamente* de disposições naturais a serem desenvolvidas, pouco a pouco, mediante a educação. Por ainda não se encontrar na ordem do tempo, o desenvolvimento dessas disposições é concebido pelo autor como um Ideal, entendido como um projeto que se configura na esfera do

possível, e cabe à educação desenvolver a razão para que esta traga ao campo da experiência possível a realização de toda a espécie humana, e não unicamente do homem singular.

Para Kant, se o indivíduo, a partir do primeiro estágio de sua infância, foi cuidadosamente tratado, disciplinado e instruído com a formação, na fase adulta não sofrerá os danos ocasionados por uma educação de má qualidade. Em contrapartida, aqueles que na infância não foram assistidos adequadamente por seus mestres, sofrerão os irreparáveis efeitos da carência de uma boa educação, e dificilmente se tornarão seres emancipados e livres. Como se observa, a fase preliminar que compõe a educação é efetivamente necessária no preparo de sujeitos capazes de usar da sua própria razão reflexiva para que possam agir com autonomia e autenticidade. Nesta etapa educativa o homem não é mais dirigido pelos constrangimentos e coações externos. De sujeitos heterônomos que agem mediante regras e motivações estranhas a eles, emergem sujeitos preparados para autolegislar-se, graças ao uso da disciplina e ao desenvolvimento da razão autônoma.

A promoção do homem infante, selvagem, enfim, do homem guiado por uma razão heterônoma, ao homem autônomo e verdadeiramente livre, não se faz automaticamente, mas mediante o desenvolvimento de uma vontade puramente livre que efetue ações vinculadas aos princípios destinados à realização moral de toda a espécie humana. Agir moralmente é agir de acordo com o que somos verdadeiramente, ou seja, seres morais e racionais. A ação moral deve ser ditada pela própria razão, levando-se em conta a conformidade à lei universal do imperativo categórico. Este, por sua vez, fundamenta-se no princípio da vontade objetivamente racional, pois o ser racionalmente autônomo prescreverá as leis a serem seguidas por ele, o que o fará participante do reino da moralidade.

O imperativo categórico determina uma obediência à máxima da vontade, enquanto lei dada pela própria razão, devendo tornar-se lei universal. A razão, por ser a promotora da vontade autônoma, deve receber desde a primeira infância um cuidado especial, para que possa desenvolver-se progressivamente rumo à sua emancipação. Ressalta-se que, enquanto disposição natural, a razão não nasce pronta; o alcance do seu total desenvolvimento mediante a transmissão do conhecimento e da cultura não pode ser alcançado pelo indivíduo em particular, e, sim, por toda a espécie humana. Na perspectiva kantiana, a razão deve determinar de modo autônomo as ações que possibilitam a realização humana em sua plenitude, porque o ser humano não nasce determinado pela natureza, como acontece com os outros animais. Nesse momento, é conferido à

razão o estatuto de liberdade, ao mesmo tempo que pesa sobre o homem a responsabilidade da sua autodeterminação.

Desse modo, o desenvolvimento progressivo das disposições humanas para o bem, ou seja, a destinação da espécie humana rumo à moralidade, deve ter seu ponto de partida já na primeira infância por meio ações compatíveis com este estágio da formação humana. Todo indivíduo nasce sem a característica própria da moral, daí a necessidade de uma educação que ultrapasse os limites da mera formação mecânica do educando e que tenha como meta o domínio dos impulsos instintivos, a formação de homens cultos e prudentes e, sobretudo, a formação do caráter moral. Kant acredita que esse projeto de educação, por estar na ordem do Ideal, não significa que não possa ser atingido na prática; cabe às gerações, de forma progressiva, lenta e gradual, aperfeiçoar o que as gerações precedentes lhes transmitiram, pois só assim acontecerá o desenvolvimento da moral no âmbito da sociedade.

Kant afirma que o homem e a sociedade encontrarão o caminho para a conquista da sua autonomia e da sua moralidade. Para esta formulação o autor busca na totalidade do ser humano a prerrogativa capaz de levá-lo a superar o seu estado de menoridade e heteronomia, para constituir-se enquanto ser racional e legislador universal num exercício da sua vontade; enfim, numa conciliação do homem enquanto ser fenomênico e numênico.

A aparente incompatibilidade sobre a qual Kant constrói o seu pensamento filosófico-educacional – o homem enquanto fenômeno, dotado de inclinações naturais, e o homem numênico, ou seja, inteligível, autônomo e moral – configura-se como o grande embate que se trava entre os conceitos de natureza e liberdade. Embora esse aparente antagonismo possa parecer contrário ao desenvolvimento da espécie humana rumo à sua finalidade, Kant reserva a ele um papel central em suas discussões sobre educação. Existiria um ponto de equilíbrio entre disciplina e liberdade autônoma no ato de educar? Este embate, eixo central da nossa pesquisa, por se tratar na sua origem de termos com significados opostos, se examinado superficialmente pode configurar-se como inconciliável. No entanto, Kant equaciona essa questão no campo da educação e encontra na disciplina uma forte aliada na superação dos entraves que impedem o homem de sair da sua menoridade e desenvolver-se como ser autônomo e moral.

Kant esclarece a questão ao revelar que a ação disciplinar incide sobre uma falsa liberdade e não sobre a liberdade autônoma. Daí a coesa possibilidade de equilíbrio entre o ato de educar para a autonomia e liberdade servindo-se da disciplina. Nas primeiras páginas da obra *Sobre a*

*Pedagogia*, Kant justifica a educação disciplinar pelo fato de que, naturalmente, o homem deixa-se agir por força da liberdade ilusória. Tais ações, com o tempo, podem tornar-se hábito que, consequentemente, o impedirá de construir suas ações sobre uma moral efetivamente livre. A disciplina, embora tida como parte negativa da educação, não elimina a capacidade de o indivíduo tomar suas próprias decisões, pois sua nobre função é impedir que a criança desenvolva o hábito de agir por puro capricho e se entregue às inclinações desregradas. No entanto, a disciplina, por versar exclusivamente sobre o arbítrio abandonado aos seus próprios caprichos e inclinações, não configura-se como o fim último da educação. Ela só se justifica quando a sua prática ultrapassa a educação física e promove o fim último da educação, ou seja, a constituição de seres morais e autônomos. Kant acredita que só mediante a educação que tenha como princípio a formação do caráter o homem terá possibilidades de desenvolver-se enquanto ser participante da espécie moralmente constituída.

Assim sendo, entendemos que a resolução da aparente antinomia entre disciplina e liberdade, na perspectiva kantiana, se efetiva no campo da moralidade. Acreditamos ser esta a tônica maior do seu pensamento filosófico-educacional, pois, na sua concepção, uma boa educação deve centrar-se na formação de homens capazes de desejar e buscar a sua completa emancipação, o que pode inspirar e indicar uma direção que permita repensar essa questão nos dias atuais. Embora não seja possível transpor mecanicamente todos os conceitos e reflexões kantianos para os nossos dias, estes não deixam de ser amplamente sugestivos, na medida em que o autor nos permite vislumbrar a importância de um projeto educativo que consiga viabilizar uma relação harmônica entre liberdade e disciplina.

# REFERÊNCIAS


ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Direito e estado no pensamento de Emanuel Kant.** Tradução de Alfredo Fait. São Paulo: Mandarim, 2000.

CARVALHO, António Pinto de. Nota à Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: KANY, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

CAYGILL, Howard. **Dicionário de Kant.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

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

_____. **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003.

EIDAM, H. O. Princípio da arte da Educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre a Pedagogia. Tradução de Cláudio A. Dalbosco. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação.** Campinas: v. 25, n. 89, p. 1333-1356, Set./Dez. 2004.

HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos sostumes.** São Paulo: Edipro, 2003a.

_____. **Crítica da razão prática.** Tradução de Afonso Bertagnoli. São Paulo: Brasil, 1959.

_____. **Crítica da razão prática**. Tradução de Valério Rohden. ed. Bilíngüe. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. Crítica da Razão Pura. In: In: _____. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de António Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

_____. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: _____. **Textos seletos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

_____. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

KÖRNER, S. **Kant.** Tradução de Ignácio Z. Tellechea. Madrid: Alianza, 1995.

MORUJÃO, Alexandre F. **Estudos filosóficos.** v. II. Lisboa: Imprensa Nacional, 2004.

NOGUEIRA, Mário. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v.30, n.3, p. 447-460, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

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

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia IV:** introdução à ética filosófica 1. São Paulo: Loyola, 1999.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade:** Kant e Fichte**.** Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1992.

# OBRAS CONSULTADAS


ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant.** Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BENDA, Julien. **O pensamento vivo de Kant**. Tradução de Wilson Veloso. São Paulo: Martins Editora, 1940.

BORGES, Maria de Lourdes; HECK, José (Org.). **Kant: liberdade e natureza**. Florianópolis: EdUFSC, 2005.

BOROWSKI, Ludwig Ernest. **Relato de la vida y el caráter de Immanuel Kant.** Tradução de Augustín G. Ruiz. Madrid: Tecnos, 1993.

BOWEN, James. **História de la educación occidental.** Barcelona: Herder, 2001.

BRITO, José Henrique Silveira de. **Introdução à fundamentação da metafísica dos costumes de I. Kant.** Porto: Afrontamento, 2005.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CASSIRER, Ernest. **Kant, vida y doctrina.** México: Fondo de Cultura, 1993.

CENCI, Angelo V. (Org.) **Temas sobre Kant:** metafísica, estética e filosofia política. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

DELEUZE, Gilles. **A filosofia crítica de Kant**. Lisboa: Edições 70, 1963.

_____. **Para ler Kant.** Tradução de Sônia Dantas Pinto Guimarães. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FÁVERO, Altair; DALBOSCO, Cláudio Almir. (Org.) **Considerações sobre a relação entre filosofia e educação**. Passo Fundo: UPF, 2003.

FERRO, Mário; TAVARES, Manuel. **Análise da obra "Fundamentação da Metafísica dos Costumes" de Kant.** Lisboa: Presença, 1995.

FLICKINGER, G. H. **Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista.** Passo Fundo: UPF, 2003.

GHIRALDELLI, JR. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. (Org.). **O que é a filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HECK, José N. **A liberdade em Kant**. Porto Alegre: Movimento, 1983.

HERMENAU, F. No fundo educamos sempre para um mundo já perturbado: sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt. Tradução de Cláudio Almir Dalbosco, **Espaço pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 119-128, 2001.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1948.

_____. **Textos seletos.** Petrópolis: Vozes, 1974.

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

_____. **Pedagogia.** Tradução de Lorenzo Luzuriaga e José L. Pascual. Madrid: Akal, 2003.

_____. **A Paz perpétua**: um projeto para hoje. J. Guinsburg (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2004.

LACROIX, Jean. **Kant e o kantismo**. São Paulo: Rés, s.d.

LEBRUN, Gerard. **Sobre Kant**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

LEITE, Flamarion Tavares. **10 lições sobre Kant.** São Paulo: Vozes, 2007.

MÄRZ, Fritz. **Grandes educadores.** São Paulo: EPU, 1987.

MENEZES, E. **História e esperança em Kant.** São Cristóvão: UFS, 2000.

NIQUET, Bernd. **Kant:** A força do pensamento autônomo. Tradução de Edgar Orth. Petrópolis: Vozes, 2008.

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PINHEIRO, Celso de Moraes. Sociedade justa: palco para o progresso moral do homem em Kant. **Revista: ethic@,** Florianópolis, v.3, n.2, p. 145-162, Dez. 2004.

_____. **Compreender Kant**. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Kant e a educação:** reflexões filosóficas. Caxias do Sul: Educs, 2007.

QUINCEY, Thomas de. **Os últimos dias de Immanuel Kant.** Rio de Janeiro: Forense, 1989.

REBOUL, Oliver. **Nietzsche, crítico de Kant.** Tradução de Julio Quesada e José Lasaga. Barcelona: Anthropos, 1993.

RENAUD, Michel. Subjectividade e desejo na Crítica kantiana. **Revista portuguesa de filosofia.** fasc. 4. Braga: Correio do Minho, 1988.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A ideia de justiça em Kant:** seu fundamento na igualdade e na liberdade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

SALINAS, Rolando; FLORES, Luis. **Kant:** em el bicentenário de la crítica. Santiago: Universidad Católica de Chile, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

TERRA, Ricardo R. **Kant:** entusiasmo e revolução. São Paulo: Revista USP, p. 37-43, maio de 1989.

_____. **Kant e o direito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

WALKER, Ralph. **Kant.**. São Paulo: Unesp, 1999. (Coleção Grandes Filósofos).