



1290005504



FE

TCC/UNICAMP So89i

Universidade Estadual de Campina
Faculdade de Educação

Trabalho de Conclusão de Curso

“A importância da ética no projeto educacional de Emmanuel Kant”

Aluna: Marisa Ferreira de Souza – RA: 071826

Orientadora Prof^ª Dra: Lidia Maria Rodrigo

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Campinas – SP

Dezembro – 2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

28922102

UNIDADE:	FE.....
Nº CHAMADA:	TCC Unicamp
	5091
V:	EX:
Tombo:	5504
PROC:	130111
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
COD. TÍTULO:	785386

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

So89i Souza, Marisa Ferreira de.
A importância da ética dentro do projeto educacional de Emmanuel Kant /
Marisa Ferreira de Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Lídia Maria Rodrigo.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ética. 2. Moral. 3. Educação. 4. Iluminismo. I. Rodrigo, Lídia Maria. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-289-BFE

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo I: O pensamento iluminista e a emancipação da razão em Kant	
1. Os ideais iluministas.....	4
2. Kant e a emancipação da razão.....	12
Capítulo II: A ética na “Fundamentação da metafísica dos Costumes”	
1. O fundamento <i>a priori</i> da moralidade.....	19
2. O Imperativo Categórico kantiano.....	23
3. Autonomia e heteronomia da vontade.....	27
4. A liberdade como fundamento da autonomia da vontade.....	30
Capítulo III: A ética no projeto educacional de Kant	
1. Relação entre educação e ética.....	33
2. A educação como formação moral.....	36
3. A aparente contradição entre liberdade e disciplina.....	47
4. A realização do ideal iluminista no projeto educacional de Kant e a disciplina como mediadora deste processo.....	51
Considerações Finais.....	55
Bibliografia.....	58

Introdução

O recorte desta pesquisa, bem como seu referencial teórico fundamentado em Kant, justifica-se por ser este um dos maiores filósofos a dedicar-se com afinco ao estudo da ética e, também, por ter concedido a esta última um papel central dentro de seu projeto de educação.

Além disso, ao abordar o tema da ética, o autor o fará de modo bastante original. Não escolherá ir diretamente ao assunto da virtude, da ética ou da política como haviam feito os filósofos que o precederam, já que, para Kant, estas questões só poderiam ser, verdadeiramente, apreendidas, mudando-se o próprio eixo da postura filosófica em direção à teoria do conhecimento.

Assim, para Kant, não há como compreender o que seja ética, sem antes investigar o modo como o homem conhece, e é capaz de produzir conhecimento. Deste modo, a reflexão sobre a questão gnosiológica ganha importância para o estudo kantiano sobre a ética: Como o ser humano saberia distinguir entre aquilo que é moral ou imoral? Quais critérios fundamentariam a certeza de tal conhecimento? Como construir bases sólidas para evitar equívocos sobre o juízo acerca do moral e do imoral?

Kant revolucionou o modo de se fazer filosofia, mudando parâmetros, metodologias e conceitos que até então eram adotados para a construção do pensamento filosófico.

Mas, afinal, qual é este novo método de se produzir filosofia criado por Kant?

Este novo método, denominado crítico, foi cuidadosamente exposto por Kant em sua obra *A crítica da razão pura*, consistindo, basicamente, em uma investigação minuciosa do método utilizado para a produção do conhecimento filosófico.

É importante frisar que a obra acima citada não comporá o arsenal bibliográfico desta pesquisa, uma vez que não é intenção deste estudo analisar o método crítico de Kant, mas apenas fazer algumas considerações a esse respeito, para que, ao discorrer sobre alguns conceitos kantianos fundamentais sobre a ética, seja possível compreender sua indissociabilidade com o conceito de “razão” estabelecido pelo autor, ou com aquilo que, no ser humano, pertence à sua dimensão “inteligível”, posto que o método crítico subjaz ainda que, implicitamente, a toda construção teórica de Kant referente ao estudo da ética.

O foco central desta pesquisa consiste em fazer uma leitura crítica das obras de Kant intituladas: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Sobre a Pedagogia*. É

importante ressaltar que o conceito de crítica, do qual esta pesquisa se valerá como instrumento de análise e interpretação das obras desse autor, difere do conceito de crítica comumente concebido.

Na acepção conceitual de crítica a ser utilizada, segundo COMPARATO (2006, pg.288), “o verbo *krinô*, em grego, significa literalmente joeirar, peneirar; no sentido figurado, separar ou julgar”. Portanto, a análise crítica das obras de Kant e do pensamento nelas contido implica no esforço realizado a fim de discernir, de perceber aquilo que constitui a estrutura central do pensamento do autor - aquilo sem o qual seu pensamento se descaracterizaria.

No desenvolvimento da pesquisa, o primeiro momento se dedicará à contextualização da obra de Kant dentro do pensamento iluminista.

Em um segundo momento, é importante traçar sucintamente as categorias mais relevantes do pensamento de Kant sobre a ética. Estas serão escolhidas segundo critérios que visam a possibilitar o delineamento da perspectiva ética kantiana, a fim de compreender, no percurso seguinte, o porquê do lugar central que ela ocupa dentro de seu Projeto Educacional. Desta forma, é imprescindível que se faça, neste terceiro momento, uma análise da concepção de educação kantiana, bem como da maneira pela qual esta se relaciona com a questão da disciplina e com o ideal iluminista.

Cabe ainda, neste momento introdutório, responder à pergunta: Qual a relevância /importância deste estudo para os educadores e para o cidadão de modo geral?

A resposta a esta pergunta perpassa a pesquisa por inteiro: desde a escolha do tema; do autor; do modo como a pesquisa está sendo construída; e de sua finalidade. A relevância desta pesquisa reside, especialmente, em sua contribuição para a formação do ser humano. Qual a qualidade de seres humanos que desejamos formar e construir? Sob quais princípios esta qualidade deve se alicerçar? Qual é a finalidade da educação? Como alcançar uma educação verdadeiramente ética? Qual o papel e a importância dos educadores na formação do homem?

Longe de fornecer respostas prontas e encerradas para estas questões capitais, a presente pesquisa tem como objetivo ao menos provocar reflexões acerca das questões levantadas sem, contudo, abrir mão da defesa de determinados princípios, parâmetros e referências que possam aproximar cada vez mais a humanidade de uma conduta e relação éticas com toda a sua existência e com todas as formas de vida e, mais especialmente, nas relações inter-humanas.

Assim, o que se defende é que a ética possa sempre mediar, servindo como referência, toda e qualquer relação que o ser humano venha a estabelecer com o seu meio e, de modo mais especial, com outros seres humanos.

Em suma, todo o trabalho desta pesquisa se concentra em examinar o pensamento kantiano sobre a ética e seus vínculos com o seu projeto de educação e, portanto, de formação humana.

Capítulo I: O pensamento iluminista e a emancipação da razão em Kant

1. Os ideais iluministas

O Iluminismo, também designado Ilustração, ou ainda Filosofia das Luzes, foi um período de grande efervescência cultural que acarretou importantes renovações no âmbito filosófico e intelectual, atingindo o ocidente europeu durante o séc. XVIII. No entanto, é possível afirmar, segundo Salinas (1981, pg.8), que foram três os países que alcançaram um verdadeiro destaque dentro do iluminismo: França, Inglaterra e Alemanha. Dentre estes, não há dúvida de que a França foi o país de maior relevância dentro da construção deste movimento revolucionário das idéias.

Na França, os principais expoentes iluministas foram Montesquieu e Voltaire, os quais exerceram grande influência sobre os seus contemporâneos. Outros três pensadores de grande peso dentro do iluminismo francês foram: D'Alembert e Diderot, que se dedicaram à construção da famosa enciclopédia e, Jean-Jacques Rousseau, cuja obra *Emílio* muito influenciou os escritos *Sobre a Pedagogia* de Kant.

Dentre os pensadores iluministas que obtiveram maior destaque na Grã-Bretanha, pode-se citar: Berkeley, Hume e Bentham. Dentre estes, quem mais influenciou o pensamento de Kant foi Hume, principalmente, por meio de sua crítica ao princípio da causalidade.

Finalmente, os principais expoentes do terceiro foco do Iluminismo na Europa, a Alemanha, foram: Wolff, Reimarus, Lessing, Herder, além do próprio Kant. Segundo Salinas (1981), Wolff foi quem mais exerceu influência sobre Kant com seu racionalismo ao estilo de Leibniz.

Mas, em que consistiu precisamente esta renovação cultural, filosófica e intelectual? Ou, em outros termos, o que caracteriza o Iluminismo? Quais os termos e/ou concepções que estão, indissolúvelmente, a ele ligados?

Não há como pensar no Iluminismo sem que, de imediato, pensemos na crença inabalável que os homens deste período depositaram na **razão**, bem como na idéia de que o **progresso** do homem pode ser infinito, desde que o espírito humano se liberte do emaranhado de superstições e ignorâncias a que se havia submetido até então.

Na Ilustração, a renovação intelectual (científica) e filosófica surgem concomitantemente, já que neste contexto, tanto a filosofia quanto a ciência irão

empenhar-se na busca de uma nova concepção tanto de mundo e de toda a sua realidade circundante, quanto de homem, concepção esta que deveria, a partir de então, fundamentar-se, necessariamente, em critérios que fossem da ordem única e exclusiva da razão.

Assim, a idéia de que o Universo é regido por leis naturais que expressam relações de causa e efeito e que podem ser apreendidas através da racionalidade humana, encontra-se na base da filosofia iluminista, estando suas origens vinculadas à chamada *Revolução Científica do Século XVII*.

No entanto, de acordo com Salinas (1981), o Iluminismo não se destacou tanto no que concerne às novas descobertas, nem tampouco ao avanço, de modo geral, dos conhecimentos, já que estes últimos haviam alcançado seu maior grau de originalidade no século anterior (XVII). O grande diferencial que o período iluminista trouxe, enquanto contribuição para o pensamento ocidental, e em especial, para o âmbito da renovação intelectual, foi o alto e refinado grau de sistematização de todos estes conhecimentos e descobertas já acumulados.

Assim, fica evidente que o século XVIII, conhecido também como o Século das Luzes, é um grande devedor dos séculos passados, em especial, desde o Renascimento, século XVI (período em que o homem, e não mais Deus, passa a ser o centro do universo, havendo uma grande valorização de todas as faculdades intelectuais e artísticas humanas, valorização esta fundamental na construção do ideário iluminista), até o século XVII, quando descobertas gigantescas são feitas, como, por exemplo, a descoberta da lei de gravidade por Newton.

Uma característica peculiar do Iluminismo que deve ser ressaltada antes de se prosseguir com a análise mais detalhada do que viria a ser a razão para os iluministas, é que ele consistiu em um movimento de idéias e não em uma corrente e/ou escola de pensamento, isto porque não possuía uma unidade doutrinária, posto que seus principais expoentes pertenceram a diferentes escolas de pensamento. Assim temos, por exemplo, Hume como pertencente à corrente epistemológica empirista; Rousseau, que por sua vez filiou-se à escola de pensamento naturalista e, Kant, cujo pensamento caracterizou-se pelo criticismo.

Mas, qual era o fator responsável por convergir pensadores de diferentes correntes filosóficas em torno do ideal iluminista?

A resposta a esta pergunta pode ser encontrada em uma análise, um pouco mais minuciosa, da principal característica do Iluminismo já citada: a incomensurável relevância atribuída à racionalidade humana.

Quando se fala sobre o Iluminismo, há que se ter sempre a concepção da razão enquanto força suprema do espírito humano e, à qual tudo o mais deve ser submetido. Tal concepção encontra-se muito bem expressa, segundo ABBAGNANO (1982, pg.510), no próprio “... criticismo kantiano que entende que, como Kant afirma, levar a razão à presença do tribunal da razão, não é senão a execução sistemática de uma tarefa que o inteiro Iluminismo julgou de sua competência”.

Ou seja, até mesmo a razão, se houver que ser julgada, o será tão somente pela própria razão, não havendo, portanto, nenhuma outra instância superior ou mais bem capacitada para inquiri-la.

De acordo com Abbagnano (1982), esta postura dos iluministas de estender a crítica racional até os poderes cognoscitivos e, portanto, em reconhecer os limites da validade efetiva destes poderes, traduz-se em uma forma de executar, sistematicamente, uma tarefa que o Iluminismo, como um todo, julgou de sua inteira competência: submeter todos os campos da experiência humana à crítica e indagação racionais.

Segundo SALINAS (1981, pg.19) “não há nenhuma autoridade acima da Razão. Nada escapa ao livre exame, ao livre exercício desta nobre faculdade de que nos achamos dotados. Soberana e livre é assim que a querem os iluministas...”.

É, portanto, justamente nesta “super” valorização da razão e na necessária submissão de todos os campos da experiência humana à sua crítica e orientação que se encontra o “denominador comum” que irá reunir e colocar, sob uma mesma óptica, pensadores de tão diferentes correntes epistemológicas.

Outro desdobramento desta absoluta confiança na razão por parte dos iluministas se verifica em seu ideal comum de emancipar a humanidade através do uso próprio de sua razão, ou, através do desenvolvimento de sua **autonomia**.

Todos os iluministas acreditavam que o uso soberano da razão era a única forma de retirar a humanidade do domínio da ignorância, da superstição, da escuridão e do pré-conceito, em que até então se encontrava. Disto decorre que, embora muitos iluministas não fossem ateus, combatessem, ferreamente, as doutrinas religiosas, verdadeiro empecilho, segundo eles, para o uso livre da razão.

Ora, como a crítica racional deveria, para os iluministas, estender-se a toda e qualquer crença sem exceção, não havendo nenhum campo privilegiado do qual ela

devesse ser excluída, a religião e, em especial a católica, que se mostrava a mais conservadora e tradicional dentre todas, recebeu severas críticas do Iluminismo. Para estes pensadores, a religião não permitia ao gênero humano libertar-se de sua condição servil, passiva e ignorante que vinha se perpetuando até então.

A religião considerava a si mesma e se impunha perante a humanidade como a instância por excelência a guiar a vida dos homens, fornecendo-lhes, previamente, sem nenhum fundamento racional, o que deveria ser considerado como certo (virtude) e errado (pecado). Deste modo, nada mais restava aos homens senão obedecer servilmente sem que pudessem fazer uso de sua própria razão como o guia mais bem capacitado para o julgamento de sua própria conduta. A filosofia, neste contexto, não passava, portanto, de mera serva da teologia, o que contribuiu para a indisposição dos pensadores iluministas em relação à religião.

Outra instância fortemente combatida pelos iluministas foi a tradição, tida como uma força inimiga e contrária aos seus ideais, na medida em que perpetuava crenças nas quais não se encontravam princípios racionais, postura esta completamente antagônica à dos iluministas, pois, para estes últimos, tudo deveria passar pelo crivo da razão.

Segundo Abbagnano, é esta a relação que o Iluminismo irá estabelecer com a tradição:

“A atitude crítica própria do Iluminismo está bem expressa em sua resoluta hostilidade para com a tradição. Na tradição, o Iluminismo vê uma força hostil que mantém vivas crenças e pré-conceitos que é sua obrigação destruir. Aquilo que impropriamente tem-se denominado anti-historicismo iluminístico é na realidade anti-tradicionalismo: a recusa de aceitar a autoridade de tradição e de reconhecer-lhe um qualquer valor independente da razão. Tradição e erro para eles coincidiam...” (ABBAGNANO, 1982, pg. 510-511).

É importante frisar que por tradição os iluministas entendiam não só os costumes a que estavam submetidos os homens da época, mas também o próprio Estado, fortemente contestado pela sua forma de governo.

As monarquias absolutistas forneciam um poder divino aos reis, concedendo-lhes, juntamente com a religião, o poder de instância máxima para dirigir o gênero humano em detrimento de critérios racionais. Isto era causa suficiente para a indisposição dos iluministas diante do Estado.

Fica evidente, portanto, o motivo pelo qual os iluministas vão se posicionar frente ao Estado como uma instituição opressora ao uso livre da razão, uma vez que, nesta forma de Estado, não cabe ao homem questionar os ditames de um “legítimo” representante de Deus na Terra, mas apenas obedecer-lhe, passivamente, sem qualquer tipo de reflexão. Ora, o Antigo Regime, com suas instituições que sustentavam privilégios de nascimento, impossíveis de serem racionalmente explicados, posta a igualdade de nascimento de todos os homens perante a natureza, era mais um fator que alimentava a rejeição e a crítica ao Estado.

O Iluminismo, deste modo, propõe uma ruptura radical com a tradição da época, a qual vivia imersa em valores culturais da Idade Média, valores estes que poderiam ser traduzidos, de modo sintético, na submissão do homem e da sociedade ao poder da religião e do Estado.

A fim de romper com a tradição, permeada por estes valores, o Iluminismo propõe outro modo de se conceber a realidade, bem como outro modo do próprio homem ver e conceber a si mesmo:

“... revalorizar o homem significa antes de tudo encará-lo como devendo tornar-se sujeito e dono do seu próprio destino, é esperar que cada homem, em princípio, pense por conta própria...”
(SALINAS, 1981, pg.9).

A partir do momento em que o Iluminismo convoca o homem a ser sujeito de si mesmo e não mais se submeter aos ditames religiosos ou advindos da tradição, ele está, simultaneamente, convocando-o a servir-se soberanamente de sua razão, ou seja, impele-o a perceber que a razão é o poder supremo e que nenhuma instância advinda de qualquer campo possui poder maior do que ela. Em outras palavras, o Iluminismo diz ao homem que, a partir daquele momento, o único critério digno de confiança absoluta para decidir sobre o que é verdadeiro, ou sobre o modo pelo qual os homens devem guiar-se, é a faculdade da razão: única capaz de auto-regular-se.

Assim, temos a concepção de um homem que é capaz de tornar-se sujeito e senhor de sua própria razão, ou, em outras palavras, um homem autônomo que dá a si mesmo leis a que deve se submeter. Este homem racional não deve mais

se subordinar nem à tradição, nem a qualquer lei que lhe seja estranha, já que, enquanto sujeito racional e autônomo, seus princípios de conduta são retirados de si mesmo, e nele já estão presentes as leis universais da razão.

A partir desta concepção do homem enquanto ser racional, ser, portanto, capaz de guiar-se a si mesmo e de escolher e determinar para si seu próprio destino, sendo um construtor ativo do mundo no qual pretende viver, surge o segundo termo e/ou concepção (já que o primeiro é a própria razão) que caracteriza e define de modo essencial o pensamento iluminista: a idéia de **progresso**:

“Duas concepções de fundamental importância para a cultura moderna e contemporânea o Iluminismo atingiu neste aspecto: a concepção de tolerância religiosa e aquela do progresso (...) o compromisso de transformação que é próprio do Iluminismo leva à concepção da história como progresso, isto é, como possibilidade de melhoria do ponto de vista do saber e dos modos de viver humanos (...). Esta noção serviu para subtrair os homens daquele sentido da fatalidade histórica que impedia tomar qualquer iniciativa de transformação...” (ABBAGNANO, 1982, pg.510).

Sabemos que, no período do Iluminismo, ocorreu um grande avanço nas técnicas e nas ciências no que diz respeito ao refinamento de suas sistematizações. Isto acabou por gerar um enorme otimismo e confiança, principalmente, por parte dos iluministas, de que a humanidade ao dominar as leis da natureza e submetê-las aos seus fins estaria, de igual modo, caminhando para o aperfeiçoamento do gênero humano, principalmente, no que tange à sua moralidade. Desse modo, o homem, através do uso da sua razão, seria capaz de avançar rumo a um estado melhor, aperfeiçoando sempre e, cada vez mais, a sua própria humanidade. Dito de outra maneira, sairia de um estado selvagem para um estado civilizado.

O progresso concebido pelos iluministas estava articulado a um desígnio prático; a um projeto de intervenção concreta que engendraria mudanças na realidade humana. Mas, é importante lembrar que o progresso só poderia ser guiado pela razão, a qual era portadora da certeza teórica de sua infalibilidade.

Na medida em que, para o iluminismo, o homem é um ser fundamentalmente racional, é ele quem deve operar o progresso, o que implica uma mudança consciente e intencional em direção ao aperfeiçoamento da forma de vida e da própria forma de ser do gênero humano.

Fica evidente, então, como o progresso, dentro do contexto iluminista, é percebido sob a ótica de um otimismo absoluto: o homem caminhando em direção ao melhor, tanto no que tange ao aperfeiçoamento de si mesmo, quanto ao do mundo no qual vive, empregando sua racionalidade na vida concreta, com o intuito de transformá-la segundo melhores padrões de vida para si e para a sociedade como um todo. Assim, segundo ABBAGNANO (1982, pg.509), "... o iluminismo compreende (...) o uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento assim atingido com a finalidade de melhorar a vida una e associativa dos homens...".

No entanto, os iluministas sabiam que enfrentariam um grande obstáculo para que o progresso pudesse seguir seu curso livremente: a difusão do uso da razão. Pois, só a partir desta difusão seria possível operar uma forte mudança na mentalidade, na atitude cultural e intelectual da sociedade.

Diante deste quadro, o filósofo iluminista coloca-se na posição de difusor das luzes, ou de um educador, o qual se empenharia em prol de um progresso cultural, social e moral, combatendo toda a forma de tirania.

Vale lembrar que, embora os iluministas tenham influenciado e inspirado algumas revoluções, como a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos, eles não foram revolucionários. O objetivo dos filósofos iluministas era o de libertar e emancipar a humanidade, não através de transformações da ordem social, mas, principalmente, a partir de reformas na maneira de pensar, reformas, sobretudo, de caráter intelectual, já que, para eles, somente com o desaparecimento da irracionalidade e da ignorância é que se poderia alcançar o progresso da espécie humana.

Dentro do contexto iluminista, entende-se, então, porque a educação acabou tomando grande relevo. Ela seria o instrumento, por excelência, da divulgação do ideal iluminista, possibilitando as reformas intelectuais. Não é, portanto, mera coincidência que surge, justamente neste período, um dos maiores tratados sobre a educação já produzidos: a obra *Emílio* de Rousseau que muito influenciou Kant em seus escritos sobre a educação.

Por ser o homem, segundo os iluministas, susceptível de uma perfeição infinita e, por estar na dependência das luzes este movimento que se dirige à perfeição, faz-se mister que as luzes, através da educação, cheguem a todos para que este contínuo processo de aperfeiçoamento possa ocorrer.

Um último aspecto importante a ser mencionado dentro do pensamento iluminista diz respeito ao seu ponto de vista político.

“Que a gestão da sociedade ou da *polis* – da cidade no sentido grego – seja submetida ao império da Razão: eis aí a idéia mestra das Luzes, eis aí a sua palavra de ordem principal. E eis aí, expressa em termos ainda abstratos, a antiga idéia do “Rei-Filósofo”, velha utopia filosófica que encontrou sua primeira formulação nas páginas da *República* de Platão...” (SALINAS, 1981, pg.12).

Sabemos que no período do Iluminismo, durante o século XVIII, a forma de governo que vigorava na Europa ocidental era a monarquia absolutista. No entanto, em alguns reinados, sobretudo no leste europeu, alguns soberanos aderiram aos ideais iluministas, os chamados “Déspotas Esclarecidos” - aquele governante capaz de levar bem-estar e felicidade para todos os seus súditos - ou, segundo a metáfora utilizada por Salinas: “Os reis filósofos”.

O Déspota Esclarecido era aquele governante que defendia os ideais de progresso e as reformas iluministas, encarnando tais ideais na forma em que exercia a sua administração política.

Uma das principais e mais importantes reformas político-administrativas efetuadas por um déspota esclarecido foi a tolerância quanto à opção religiosa, posto que, em governos de déspotas não esclarecidos, todos os súditos eram obrigados a aderir à religião de seu soberano sob pena de morte.

Portanto, o *Despotismo Esclarecido* era a forma de poder político defendida pelos iluministas, posto que estes não almejavam, como já dito, uma revolução de caráter social, mas sim uma reforma no pensamento e, para alcançar este fim, bastava um soberano que fosse também *esclarecido* e/ou *ilustrado*, pois, assim, efetuaria reformas em seu governo a fim de permitir a seus súditos a liberdade no uso livre de sua razão.

Um déspota que fosse esclarecido poderia comparar-se, portanto, a um rei filósofo, na medida em que exerceria um governo favorável à emancipação do gênero humano por concordar e, principalmente, possibilitar que seus governados fizessem um uso livre da razão em matéria religiosa.

Em suma, a “Filosofia das Luzes” representou, em sua época, uma força progressista que se opunha aos valores medievais, ao passo que engrandecia, sobremaneira, aqueles de ordem racional. Este movimento de idéias esforçou-se por socializar seus pensamentos, concebendo a educação como um instrumento eficaz e necessário para a propagação das luzes.

2. Kant e a emancipação da razão

Em seu opúsculo intitulado: *Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”*, Kant nos dá a oportunidade de perceber como ele, enquanto iluminista alemão, expressa os ideais do Iluminismo em geral.

A primeira informação importante a este respeito está deflagrada no próprio título de seu texto, com o uso da palavra *esclarecimento* para expressar o modo como ele concebe a “Ilustração” e/ou “Iluminismo”, sendo o principal conceito subjacente a esta palavra a idéia de um **processo**: algo que está e que vem se desenvolvendo.

Portanto, neste aspecto, o Iluminismo alemão converge, sem nenhuma diferenciação para o Iluminismo em geral, posto que, para todos os iluministas, a emancipação do homem através do uso livre de sua razão é sempre tida como um processo, como algo a ser conquistado de modo contínuo e infinito.

Outra informação de grande relevo pertencente ao ideário iluminista em geral e que é, concomitantemente, a questão central deste opúsculo, é a idéia de autonomia, a qual está contida na resposta dada por Kant à questão/título de seu texto: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”(KANT, 2005, pg. 63).

Ora, mas o que significa a menoridade?

A menoridade, para Kant, é a falta de decisão e falta de coragem do homem em fazer uso de seu próprio entendimento (razão) sem a direção e/ou tutela de outrem. Assim, ao escrever: “Sapere aude!”, ele convoca o homem a ousar saber; a ousar servir-se de si mesmo; a extrair de si mesmo suas próprias conclusões, reflexões e direções em todos os assuntos.

Quando Kant afirma que o homem é **culpado** por sua própria menoridade, ele o faz ao constatar que a menoridade em um homem é devido a um ato deliberado de sua vontade:

“A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha, continuam de bom grado menores durante toda a vida...” (KANT, 2005, pag.64).

Observa-se, pela citação, que a incapacidade de servir-se de seu próprio entendimento, ou seja, do estado de menoridade em que se encontra, é de responsabilidade única e exclusiva do próprio homem, uma vez que a natureza já o libertou desta condição. Assim sendo, cabe também ao próprio homem sair deste estado em que ele mesmo se colocou, sendo isto possível no momento em que fizer uso de sua própria razão, emancipando-se a si mesmo de todo e qualquer tipo de tutela e/ou direção.

Vale lembrar que esta tutela, entendida enquanto uma direção estranha, vinda de fora, pode ocorrer de muitos modos:

“Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar...”(KANT, 2005, pg.64).

Este é o ponto central para Kant, “não ter necessidade de pensar por conta própria”. Ora, na medida em que o homem não percebe a necessidade de fazer um movimento em direção ao uso da própria razão, permanece no cômodo estado de ser tutelado e dirigido, perpetuando seu estado de menoridade, ao invés de ter que ousar em ser pioneiro nas descobertas de si mesmo.

Kant sinaliza que a passagem da menoridade para a maioridade é tida, pela imensa maioria da humanidade, como difícil e perigosa. Difícil porque a menoridade já se naturalizou de tal modo na vida das pessoas que se lhes tornou muito custosa e penosa a saída deste estado. E, perigosa, porque a maioria das pessoas não saberia como

agir uma vez livres das tutelas que as embruteceram e as mantiveram como criaturas passivas e incapazes de ousar dar um passo fora do caminho que lhes fora indicado.

No entanto, Kant afirma ser este perigo muito mais ilusório que real, posto que após algumas quedas, certamente o homem que ousasse sair de sua menoridade, finalmente, lograria caminhar por si mesmo. Porém, como a maioria da humanidade se mantém presa a preceitos e fórmulas, meros instrumentos mecânicos do uso racional, os grilhões da menoridade vão sendo continuamente reforçados.

De modo sintético, poderíamos então confirmar a hipótese de que a saída do homem de sua menoridade rumo à sua maioridade é, para Kant, análoga à saída do homem de sua condição de heteronomia (regido por tutelas) para uma condição de autonomia (regido por sua faculdade racional), sendo esta última a condição responsável por conferir ao homem a sua dignidade enquanto ser racional, dotado da vocação de pensar por si mesmo.

Segundo Kant, foram poucos os homens que conseguiram, por si mesmos, emergir da menoridade. No entanto, para ele é perfeitamente possível que um público se esclareça desde que lhe seja dada liberdade. Mas a que tipo de liberdade se refere o autor?

“Para este esclarecimento, porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões...” (KANT, 2005, pg.65).

Kant, neste momento de seu texto, fará uma distinção entre o uso privado da razão e o seu uso público. No primeiro caso, o autor é bastante claro ao expor os fortes limites que são impostos a este uso.

De acordo com Kant, o homem, ao fazer parte de um mecanismo e/ou de uma obra engrenagem que está a serviço dos interesses da comunidade, deve comportar-se de modo exclusivamente passivo e, ainda que não lhe seja proibido raciocinar, refletir e questionar a respeito das funções que está, naquele momento, desempenhando, deve fazê-lo em silêncio, de modo particular e individual, por isso a denominação *privado* para este uso da liberdade. Assim, embora o homem, internamente, possa raciocinar e refletir, jamais, neste uso específico de sua liberdade, poderá expor suas críticas,

reflexões e/ou questionamentos, quando no desempenho de suas funções, devendo somente obedecer, ainda que discorde.

A fim de ilustrar o uso privado da razão, Kant traz o exemplo de um professor empregado, cujo uso de sua liberdade, quando do desempenho de sua função, é sempre concebido como um uso doméstico, por maior que seja o número de seus alunos. Isto porque, com este uso, ele, enquanto professor, não é livre e nem tem o direito de sê-lo, justamente porque ao executar uma incumbência estranha, imposta externamente, deve fazê-lo de modo passivo.

Percebe-se que, para Kant, o homem, ao exercer o uso privado de sua razão, é mera parte de uma engrenagem sobre a qual pouco ou nenhum controle possui. Ora, a fim de não causar danos aos interesses comunitários ou atentar contra a ordem estabelecida, o que poderia resultar em um caos civil, deve considerar-se como uma simples peça de uma máquina, peça esta que deve desempenhar de modo exemplar a sua função para que o funcionamento integral desta máquina não seja comprometido.

No entanto, segundo Kant, não há problema algum em relação a estes limites tão rigorosos impostos pelo uso privado da razão, já que eles não impedem o progresso do esclarecimento. Para este progresso, basta a existência de uma liberdade ilimitada dentro da esfera estritamente intelectual.

Não nos esqueçamos de que um dos principais ideais iluministas consiste na promoção de uma profunda reforma na mentalidade/pensamento humanos, já que, para eles, esta seria a única forma do homem emancipar-se ao reconhecer-se a si mesmo como um sujeito autônomo, que dispõe livremente do uso de sua razão.

Como veremos a seguir, embora haja uma liberdade ilimitada no uso público da razão, esta pertence única e exclusivamente à esfera da intelectualidade, o que fica bastante claro nestas palavras de Frederico II: “raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre qualquer coisa que quiserdes; apenas obedeci!”. KANT (2005, pg.71). Assim, como já dito, os filósofos iluministas não aspiravam a uma revolução de caráter social posto que:

“Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão á vida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar...” (KANT, 2005, pg.65).

Em relação ao uso público da razão, aí se encontra, segundo Kant, o gozo de uma liberdade ilimitada de fazer uso de sua própria razão e de falar em seu próprio nome: “Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (KANT, 2005, pg. 66).

Diferentemente do uso privado da razão, o uso público exige de seu autor um posicionamento extremamente ativo, não havendo limites nem restrições quanto à liberdade de reflexão e crítica. Assim, no uso público da razão, o homem já não é mais uma mera parte passiva de uma engrenagem maior, mas:

“... se considera ao mesmo tempo como membro de uma comunidade total, chegando até à sociedade constituída pelos cidadãos de todo o mundo, portanto na qualidade de sábio que se dirige a um público, por meio de obras escritas de acordo com o seu próprio entendimento, pode certamente raciocinar, sem que por isso sofram os negócios a que ele está sujeito em parte como membro passivo...” (KANT, 2005, pg. 66).

Percebemos então, que no uso público da razão, o erudito deve se dirigir ao grande público sempre através de obras escritas, ou seja, através de um instrumento que exija uma profunda e criteriosa elaboração e reflexão por parte do autor.

Contrapondo a liberdade do uso privado com a liberdade do uso público da razão, através do exemplo dado por Kant do professor empregado, vimos que, enquanto no primeiro caso o professor não é livre no desempenho de sua função, já no uso público da razão, ele pode expressar exatamente aquilo que pensa: “Já como sábio, ao contrário, que por meio de suas obras fala para o verdadeiro público, isto é, o mundo, (...), no uso público de sua razão, goza de ilimitada liberdade de fazer uso de sua própria razão e de falar em seu próprio nome” (KANT, 2005, pg.67).

Assim, no uso público da razão, o homem tem a possibilidade de um distanciamento epistemológico de sua função, papel ou cargo que desempenha, podendo tornar pública a sua reflexão, ainda que ela entre em confronto direto, sob muitos e variados aspectos, com estas obrigações civis, sem que isto altere ou comprometa a sua atuação no âmbito concreto da vida social.

Com isto fica evidenciada a crença de Kant de que as mudanças rumo ao progresso da humanidade deveriam iniciar-se na esfera estrita da intelectualidade,

através das reformas no modo de pensar e, tão somente a partir desta primeira conquista ocorreriam as mudanças externas, responsáveis por alterar de forma concreta a vida em sociedade. Esta idéia é expressa por Kant na seguinte ilustração do uso público da razão exercido por um cidadão de carreira eclesiástica:

“Ao mesmo tempo, se franquearia a qualquer cidadão, especialmente ao de carreira eclesiástica, na qualidade de sábio, o direito de fazer publicamente, isto é, por meio de obras escritas, seus reparos a possíveis defeitos das instituições vigentes. Estas últimas permaneceriam intactas, até que a compreensão da natureza de tais coisas se tivesse estendido e aprofundado, publicamente, a ponto de tornar-se possível levar à consideração do trono, com base em votação, ainda que não unânime, uma proposta no sentido de proteger comunidades inclinadas, por sincera convicção, a normas religiosas modificadas...” (Kant, 2005, pg.68).

Percebe-se então que, na medida em que o uso público da razão vai ganhando força e expressão na sociedade, torna-se viável reivindicar mudanças na própria ordem social. É apenas neste sentido que, para Kant, o progresso da humanidade vai se realizando:

“Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torna impossível para esta ampliar seus conhecimentos (...) purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste precisamente neste avanço (...) é absolutamente proibido unificar-se em uma constituição religiosa fixa, de que ninguém tenha o direito de publicamente duvidar (...) e com isso por assim dizer aniquilar um período de tempo na marcha da humanidade no caminho do aperfeiçoamento...” (KANT, 2005, pg. 68-69).

Assim, Kant, como todos os demais filósofos iluministas, vê na idéia de progresso a palavra “de ordem” do ideário iluminista. Ao conceber a humanidade como susceptível de uma perfectibilidade, esta deve sempre e, ininterruptamente, caminhar através de uma educação que **progride**, juntamente, com a sucessão das gerações, em direção à perfeição do homem singular e, principalmente, do gênero humano.

Outro aspecto que importa mencionar deste texto, é a exaltação que Kant dirige ao governo de Frederico II da Prússia, o maior déspota esclarecido do leste europeu.

Mas, a que se deve tamanha devoção por parte de Kant a seu governante?

Frederico II foi o primeiro príncipe a dar plena liberdade de escolha religiosa a seus súditos e, ao fazê-lo, libertou, segundo KANT (2005, pg.70), “o gênero humano da menoridade, ao menos por parte do governo, dando a cada homem a liberdade de utilizar a sua própria razão em todas as questões da consciência moral”.

É imprescindível observar que, em Kant, a saída do homem da sua menoridade rumo à sua maioridade é, antes de tudo, a liberdade e a autonomia a serem conquistadas por ele no âmbito da moralidade, uma vez que a autonomia moral, como será analisada no capítulo seguinte, é aquela que traz em si a dignidade própria e especificamente humana.

No entanto, a liberdade moral, permaneceu durante um longo período sob o monopólio da Igreja, instituição esta que, através de seus dogmas, vinha dirigindo e/ou tutelando a conduta moral do homem, impedindo-o de desenvolver a sua autonomia.

A importância dada por Kant à autonomia moral fica bastante clara na seguinte passagem:

“Acentuei preferencialmente em matéria religiosa o ponto principal do esclarecimento, a saída do homem de sua menoridade da qual tem culpa. Porque no que se refere às artes e ciências nossos senhores não têm nenhum interesse em exercer a tutela sobre seus súditos, além de que também aquela menoridade é de todas a mais prejudicial e a mais desonrosa...” (KANT, 2005, pg.70).

Com a análise deste opúsculo escrito por Kant, é possível notar que o esforço reflexivo do autor acaba por convergir para a exposição de características essenciais da autonomia: liberdade no uso da razão, ousadia no conhecimento e pensar por conta própria. Entretanto é somente em sua obra, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que se poderá encontrar um estudo minucioso, sistemático e aprofundado sobre este conceito. O capítulo a seguir tenciona, justamente, tomar esta obra como objeto de análise, a fim de desvelar e esclarecer como o autor pensa e concebe a autonomia a partir da sua profunda e indissociável articulação com o conceito de ética/moral. Para Kant, somente um ser dotado de autonomia pode ser e atuar de modo ético.

Capítulo II: A ética na “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”

Para que se possa entender com maior propriedade a concepção de educação kantiana e também a hipótese levantada por esta pesquisa - a ética como o fundamento, por excelência, da concepção educacional de Kant - faz-se necessário uma análise criteriosa acerca dos conceitos essenciais que estruturam o pensamento ético do autor.

Assim, cabe investigar de que forma Kant busca responder a questões fundamentais, como as que seguem: O que é ética e/ou moralidade? Quais são e como encontrar critérios seguros que certifiquem ser uma determinada conduta ético/moral, dando-lhe legitimidade? Estarão estes critérios contidos em um “universo” de absoluta certeza de sua justiça?

1. O fundamento *a priori* da moralidade

Logo no prefácio de seu texto intitulado *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant nos oferece alguns indícios do caminho traçado por seu pensamento na construção de seu conceito de ética. Uma primeira distinção fundamental estabelecida pelo autor diz respeito a uma filosofia por ele denominada “empírica”, a qual se baseia em princípios da experiência em contraposição a uma filosofia “pura”, que teria sua doutrina alicerçada em princípios *a priori*.

A partir desta distinção é que começamos a compreender, inclusive, o porquê do título de sua obra. Ora, a ética, para Kant, é concebida como pertencente ao campo da filosofia pura e, por isso, ela também faz parte daquele tipo de conhecimento que Kant denomina de “metafísico”. Tal conhecimento se encontra além do mundo meramente “empírico”, sendo este último governado pelas leis da natureza e não pelas leis da liberdade.

Assim, a ética se “fundamenta” no campo da “metafísica” e é a partir dos costumes, aqui entendidos como a forma que o ser humano elege para se relacionar com o outro ser humano, consigo mesmo e com a própria vida de maneira geral, que ocorre a possibilidade da expressão prática da ética. Por isso o título “*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*”, muito bem escolhido por Kant, a fim de explicar as origens da ética, situando-a em um determinado campo do conhecimento, qual seja: o da

filosofia pura, que também pode ser traduzida pelo conhecimento concernente ao campo da metafísica.

Seguindo com a análise do esforço de Kant direcionado à criação e construção de conceitos relativos à ética/moralidade, percebe-se que, mais uma preocupação inquieta o pensamento do autor: como a razão pura (a guia por excelência dos princípios que devem reger a conduta humana) tira, ela própria, fontes para o seu ensino, ou seja, para a sua auto-regulação?

Para Kant, a razão pura só consegue retirar elementos (critérios) de princípios que regulem uma conduta ética/moral através das leis universais que a constituem *a priori*, ou seja, de leis objetivas universais que existem na razão pura e que, simultaneamente, estruturam-na “desde sempre”. Neste sentido, o *a priori* kantiano ganha uma dimensão atemporal e/ou eterna, por isso, ele prescinde, obrigatoriamente, da experiência.

Torna-se importante fazer um esclarecimento, ainda que sucinto, sobre o significado que Kant atribui à expressão *a priori*, pois além de ser um vocabulário recorrente em sua teoria, esta expressão também auxilia na compreensão dos princípios segundo os quais o pensamento do autor está estruturado.

Assim, a expressão *a priori* é utilizada por Kant para referir-se aos modos de conhecimento que **independem** de qualquer contribuição derivada da experiência, da sensibilidade e da contingência.

Portanto, a razão pura é constituída por leis próprias estabelecidas *a priori*, capazes de direcionar de modo absolutamente correto uma conduta ética, sendo que nenhum dado empírico, que se fundamenta, portanto, na experiência, pode valer como critério para essa conduta, uma vez que estes já estão estabelecidos, *a priori*, nas próprias leis universais que formam e regulam a razão pura. De acordo com Kant:

... “Tudo, portanto, o que é empírico é, como acrescento ao princípio da moralidade, não só inútil mas também altamente prejudicial à própria pureza dos costumes; pois o que constitui o valor particular de uma vontade absolutamente boa, valor superior a todo o preço, é que o princípio da ação seja livre de todas as influências de motivos contingentes que só a experiência pode oferecer...”(KANT, 2004, pg.63).

O desdobramento desta concepção acerca de leis *a priori* contidas na razão pura dará origem a um conceito, também central no pensamento ético de Kant: o **Imperativo Categórico**, que traz em si a idéia do **Dever** para com o cumprimento destas leis.

No entanto, antes de desenvolver, em sua obra, o conceito do Imperativo Categórico, propriamente dito, Kant irá trabalhar com um conceito precursor e, pode-se arriscar dizer, praticamente sinônimo, que é o conceito da **boa vontade**, o qual, inclusive, foi brevemente mencionado na citação anterior.

... “a boa vontade não é boa por aquilo que se promove ou realiza (...) mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado (...), mesmo que nada pudesse alcançar, a despeito dos seus maiores esforços, e só afinal restasse a boa vontade (...). A utilidade ou a inutilidade nada podem acrescentar ou tirar a este valor...” (KANT, 2004, pg. 32).

Mas, será impossível apreender o conceito da “boa vontade” se não nos for explicitada a sua imanente e intrínseca ligação com a razão. Faz-se necessário recorrer à seguinte passagem a fim de tornar clara esta relação que Kant estabelece entre a razão e a boa vontade:

... “a razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade* não só boa, quiçá, como *meio* para outra intenção, mas uma vontade boa em si mesma, para o que a razão era absolutamente necessária...” (KANT, 2004, pg. 34).

Em outra passagem, encontramos, novamente, esta relação da boa vontade com a razão, mais especificamente com a razão prática:

“... a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher

só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom...” (KANT, 2004, pg. 51).

Após a leitura desta citação, fica bastante claro que para Kant, a boa vontade é aquela vontade que se permite reger pela razão, mas não com o intuito de obter algo por agir assim. Ao contrário, a vontade escolhe agir desta forma tão somente pelo profundo e sincero respeito que ela devota às leis estabelecidas pela razão.

Assim, quando uma vontade for, infalivelmente, determinada pela razão, a ação da pessoa que assim escolheu agir, será não somente **objetivamente necessária** como também **subjetivamente necessária**, na medida em que os fatores de ordem empírica não entraram no cálculo de sua escolha. Ora, isto implica na concordância absoluta e irrestrita entre o querer particular (subjetivo) e o querer universal/geral (objetivo).

Portanto, uma pessoa que comporte uma boa vontade só pode ser aquela em que o seu querer particular, individual, esteja totalmente submetido e alinhado às leis universais e, neste caso, sua ação será obrigatória e necessariamente praticada *por dever*.

Para Kant, embora as ações possam ser praticadas *conforme* ao dever, nem por isso elas podem ser consideradas automaticamente, como advindas da boa vontade. Outros estímulos, tais como as intenções egoístas, podem influenciar a vontade e, tal influência torna a ação praticada não mais advinda da boa vontade, por não ter sido a razão quem a determinou, mas um outro móbil qualquer.

Nota-se que o resultado da ação ou o seu aspecto meramente pragmático tem pouco valor para Kant, pois, para o autor, o verdadeiro e legítimo valor da ação se encontra no processo interno do homem que decide tornar a sua vontade concordante com as leis ditadas pela razão.

Esta diferenciação entre agir *conforme* o dever ou *por* dever, fica bastante evidente na citação a seguir:

“... conservar cada qual a sua vida é um dever e, além disso, uma coisa para que toda a gente tem inclinação imediata. Mas por isso mesmo é que o cuidado, por vezes ansioso, que a maioria dos homens lhe dedica não tem nenhum valor intrínseco e a máxima que o exprime

nenhum conteúdo moral. Os homens conservam a sua vida *conforme ao dever*, sem dúvida, mas não *por dever...*” (KANT, 2004, pg. 36).

Segundo Kant, apenas aquelas ações, cujo único móbil é o dever, possuem conteúdo moral: “aí começa o valor do caráter, que é moralmente, sem qualquer comparação, o mais alto, e que consiste em fazer o bem, não por inclinação, mas por dever” (KANT, 2004).

Mas, qual é o significado atribuído por Kant à palavra **dever** e, por que ela toma tamanha proporção dentro de seu conceito sobre a moralidade e/ou ética?

Para Kant, **dever** é a necessidade de uma ação por respeito à lei. Ora, se o dever não for o único móbil de uma determinada ação, ela perde todo o seu valor moral, já que:

“Só pode ser objeto de respeito e, portanto, mandamento, aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação, mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer, a simples lei por si mesma. Ora, se uma ação realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o objeto da vontade, nada mais resta à vontade que a possa determinar do que a lei, objetivamente e, subjetivamente, o *puro respeito* por esta lei prática e, por conseguinte, a máxima que manda obedecer a essa lei, mesmo com prejuízo de todas as minhas inclinações...” (Kant, 2004, pg.38).

Com esta citação, torna-se bastante claro o porquê da relevância do dever diante de uma conduta ética, pois para Kant, a moralidade se encontra somente na pessoa que age por dever, sendo que, este último, pode ser expresso pelo respeito ao bem supremo e incondicionado, que é a própria representação da lei. Essa, por sua vez, só pode se realizar no ser racional, sendo a lei, e não o esperado efeito, o que deve determinar a vontade, constituindo, assim, o bem excelente, que é a própria conduta moral.

2. O Imperativo categórico kantiano

Qual será a maneira de fazer com que este constructo teórico do dever, anteriormente citado, possa ser transposto para as ações e condutas práticas? Ou, de

forma mais sintética: como é possível viabilizar, na prática das ações humanas, este conceito do dever, concretizando a razão prática?

Kant nos oferece uma solução que, à primeira vista, se apresenta de forma muito simples, à moda, pode-se dizer, de uma prescrição genérica: “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal” (KANT, 2004).

A fim de melhor compreender o significado que Kant atribui a esta “prescrição”, é necessário, antes de qualquer análise, explicitar qual é o conceito que subjaz, para Kant, à palavra “máxima”: aquilo que designa tudo o que concerne ao princípio subjetivo do querer e/ou da vontade.

Portanto, o que Kant sugere com esta “prescrição” é tornar os princípios, que subjazem a nossa vontade subjetiva, coerentes ou submetidos aos princípios objetivos, os quais são a própria tradução da lei prática. Esta última transcende as idiosincrasias da vontade, fazendo com que toda e qualquer conduta pessoal possa ser, simultaneamente, concebida para toda a humanidade, como afirma a seguinte citação:

“Em breve reconheço que posso, em verdade, querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal de mentir; pois, segundo uma tal lei, não poderia propriamente haver já promessa alguma, porque seria inútil afirmar a minha vontade relativamente às minhas futuras ações a pessoas que não acreditariam na minha afirmação. (...) Por conseguinte, a minha máxima, uma vez arvorada em lei universal, destruir-se-ia a si mesma necessariamente...”(KANT, 2004, pg.40).

Finalmente, podemos agora nos dedicar ao conceito do Imperativo Categórico, propriamente dito, que é, para Kant, essencialmente, a fórmula do mandamento que ocorre quando a representação de um princípio objetivo obriga a vontade a obedecer-lhe. Todos os imperativos categóricos, segundo Kant, se exprimem pelo verbo **dever**. Agora torna-se bastante claro como os conceitos da **boa vontade**, do **dever**, e do **imperativo categórico**, estão profundamente entrelaçados e, muitas vezes, podem ser traduzidos uns pelos outros.

Mas, qual é este denominador comum que perpassa estes três conceitos, tornando-os essencialmente iguais?

Se refletirmos de um modo um pouco mais cuidadoso a respeito destes três conceitos, vemos que em todos eles (embora cada um tenha um destaque específico,

como por exemplo, o dever, como a *obrigação/necessidade* de se cumprir uma dada lei prática; a boa vontade como aquela que se determina a *concordar* com as leis objetivas e, o imperativo categórico, que seria a *representação das leis objetivas*) a ação praticada deve advir de uma intenção/disposição **pura e incondicionada**. Pura porque nada além do profundo respeito às leis objetivas deve motivá-la (servindo como móbile e influência) e, incondicionada porque a ação deve ocorrer independentemente de serem os efeitos e resultados dela advindos, favoráveis ou contrários às inclinações egoístas; ou seja, a ação deve excluir de seu cálculo de escolha as vantagens e/ou desvantagens que ela possa gerar para o indivíduo que a pratica.

De modo sintético, vemos que em todos estes conceitos (o de boa vontade, de dever e de imperativo categórico) perpassa a razão, faculdade esta capaz de significar-se a si mesma como um fim, sendo este não um fim *a se alcançar*, mas sim um fim *independente e incondicionado*.

Portanto, se uma pessoa age por dever, ou, a partir de uma boa vontade, ou, ainda, através do imperativo categórico, em todos estes casos, a ação não busca outra coisa senão a coerência, a integridade e a concordância para com os princípios objetivos colocados pela razão.

No entanto, segundo Kant, nem todos os Imperativos são classificados como categóricos, uma vez que estes também podem ser classificados como **hipotéticos**. E, entre o imperativo categórico e o imperativo hipotético, existe uma diferença essencial: enquanto o primeiro representa uma ação como objetivamente necessária por si mesma, **sem qualquer outra finalidade**, o segundo representa a necessidade prática de uma ação possível **como meio de se alcançar qualquer outra coisa**. Neste caso, o princípio que fundamenta a ação é indiferente a qualquer conteúdo moral:

... “As regras que o médico segue para curar radicalmente o seu doente e as que segue o envenenador para o matar pela certa são de igual valor neste sentido de que qualquer delas serve para conseguir perfeitamente a intenção proposta...” (KANT, 2004, pg. 53).

Segundo a citação, pode-se inferir que muitos imperativos hipotéticos podem ser *conforme ao dever*, como a ilustração feita à conduta do médico. No entanto, jamais poderão ser *por dever*, uma vez que o móbile que determina a ação não tem por

fundamento o respeito incondicionado à lei moral, mas, sim, o meio de alcançar aquilo que a vontade, independentemente das leis racionais, intenciona.

Assim, o imperativo hipotético, por possuir um caráter essencialmente pragmático e instrumental, pode resultar em ações de caráter absolutamente imorais, como o exemplo dado pela citação sobre a conduta do envenenador.

Ora, o imperativo hipotético não possui a característica essencial do imperativo categórico, a qual confere dignidade moral às ações que são praticadas por meio dele. Isso porque o imperativo hipotético não possui um móbil incondicionado, já que, seu móbil é sempre condicionado, visando a outro fim que não a lei em si mesma. Desse modo, quando uma pessoa age segundo o imperativo hipotético, jamais trará nesta ação, uma conduta de caráter moral. Conforme Kant, somente o imperativo categórico pode também denominar-se imperativo **da moralidade**.

Assim, podemos dizer que o imperativo hipotético “não passaria de fato de uma prescrição pragmática que chama a nossa atenção para as nossas vantagens e apenas nos ensina a tomá-las em consideração” (KANT, 2004, pg.57).

Por outro lado, para que se torne possível o imperativo categórico é preciso “que haja alguma coisa cuja existência em si mesma tenha um valor absoluto e que, *como fim em si mesmo*, possa ser a base de leis determinadas...”(KANT, 2004, pg.65).

Devido, portanto, ao imperativo categórico, várias possibilidades de “postulados éticos” podem constituir-se:

... “O homem, e, de uma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, *não só como meio* para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre que ser considerado *simultaneamente como fim...*” (KANT, 2004, pg.65).

Para Kant, os Imperativos são fórmulas que exprimem a relação entre as leis objetivas do querer e a imperfeição subjetiva da vontade humana.

Como então exigir da vontade subjetiva imperfeita a sua concordância com as leis objetivas perfeitas de caráter universal?

A resposta a esta questão é destrinchada a partir da análise do próprio conceito kantiano de autonomia, tornando possível verificar o modo profundamente imbricado com que a vontade subjetiva se relaciona com as leis objetivas.

3. Autonomia e heteronomia da vontade

Outro conceito que, de certa forma, dialoga e deriva, ao mesmo tempo, do imperativo categórico é o conceito da **autonomia**.

Porém, antes dar início à análise conceitual, é de grande valia mencionar a citação que se segue, uma vez que ela, de certa forma, introduz esta análise:

“A vontade não está, pois, simplesmente submetida à lei, mas sim submetida de tal maneira que tem que ser considerada também como *legisladora ela mesma*, e exatamente por isso e só então submetida à lei de que ela se pode olhar como autora...” (KANT, 2004, pg.68,).

Assim, podemos dizer que o conteúdo expresso pela citação anterior traz em si o princípio da **autonomia** da vontade, já que, segundo Kant este princípio é:

“O conceito segundo o qual todo o ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas ações, leva a um outro conceito muito fecundo que lhe anda aderente e que é o de um *reino dos fins...*” (KANT, 2004, pg.70).

Antes de refletirmos sobre este outro conceito mencionado no final da citação (reino dos fins), é importante determo-nos um pouco mais no significado do conceito de **autonomia** e, também, em seu oposto simétrico conceitual, o conceito de **heteronomia**.

A autonomia, para Kant, só pode ocorrer quando não nos limitamos a conceber o homem como somente submetido a uma lei (qualquer que ela seja). Mas, ao contrário, quando esta lei emana da sua própria vontade. Ou, em outras palavras, a autonomia é o respeito **imediate** da vontade às leis que a razão lhe impõe.

Assim, a autonomia permite ao sujeito racional ser livre de todas as leis da natureza, escolhendo somente aquelas leis que ele mesmo se dá, cujas máximas possam pertencer também a uma legislação universal, às quais ele também, simultaneamente

está submetido. Kant define a autonomia, de modo sintético, como o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional.

Portanto e, em síntese, para Kant a autonomia é a própria expressão da liberdade da vontade, a qual, de modo algum, limita-se a apenas submeter-se às leis objetivas. Antes, ela está de tal forma comprometida com estas leis, que a obediência à elas, confunde-se com a obediência à liberdade da vontade, já que é ela - a vontade autônoma - a autora e criadora das leis. Deste modo, a vontade autônoma é, a um só tempo, legisladora e serva das leis por ela criadas.

Pode-se, então, entender a autonomia como o que liga e conecta de modo indissolúvel a vontade livre com a vontade concordante com as leis objetivas, tornando-as, sob este aspecto, uma única e mesma coisa, posto que, as leis objetivas são geradas pela vontade livre; é dela que as leis objetivas devem brotar. Ou, como diria Kant: “vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa” (KANT, 2004, pg.84).

Em relação à heteronomia, como podemos defini-la segundo a perspectiva kantiana?

A heteronomia da vontade, ao contrário da autonomia da vontade, é aquela em que a “a vontade não se dá a lei a si mesma, mas é sim um impulso estranho que lhe dá a lei a ela por meio de uma disposição natural do sujeito acomodada à receptividade desse mesmo impulso” (KANT, 2004, pg. 81).

Assim, a heteronomia da vontade tem como base a influência de qualquer impulso e/ou interesse, não estabelecendo, como a autonomia o faz, uma relação desinteressada e incondicionada para com as leis objetivas, pois a obediência e/ou desobediência a estas estará sempre condicionada e dependendo de outros móveis tais como as inclinações, os apetites e o interesse individual.

Outra diferença crucial existente entre a autonomia e a heteronomia da vontade que pode passar despercebida, é que, em hipótese alguma, uma vontade autônoma irá desobedecer a uma lei objetiva, pois se assim o fizesse, deixaria de ser autônoma, pois estaria desobedecendo à lei que ela mesma determinou para si. A vontade heterônoma, por sua vez, pode obedecer ou não à lei objetiva, já que ela não possui nenhuma relação incondicionada para com esta lei, pois o que a determina é a lei subjetiva, cujo caráter, limita-se ao âmbito meramente empírico e contingencial.

Diante disso, podemos estabelecer mais uma relação conceitual: a autonomia da vontade estará sempre ligada ao imperativo categórico, posto que a vontade

absolutamente boa (o mesmo que uma vontade autônoma) tem que ter, obrigatoriamente, como princípio um imperativo categórico, o qual se impõe à vontade de todo o ser racional sem supor qualquer outro impulso ou interesse como fundamento.

Por outro lado, a heteronomia da vontade vai sempre ligar-se ao imperativo hipotético, uma vez que, em ambos os casos, os móveis que influenciam e determinam as suas ações ocorrem de modo condicionado, dependente de inclinações e apetites imediatos e não pelo profundo e incondicionado respeito pelas leis objetivas.

Feitas as reflexões e análises concernentes aos conceitos de autonomia e heteronomia, podemos então retomar aquele conceito que havia sido deixado, provisoriamente, suspenso: o conceito do **reino dos fins**, que poderia ser expresso de modo bastante sintético, como a “ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns” (KANT, 2004).

Veremos que para Kant, o reino dos fins somente se torna possível quando a moralidade se faz presente e esta última nada mais é senão a relação concordante de toda a ação com a legislação universal:

“No reino dos fins, tudo tem ou um **preço** ou uma **dignidade**. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se em vez dela qualquer outra como *equivalente*; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade... não tem somente um valor relativo, isto é, um preço, mas um valor íntimo, isto é, dignidade...” (KANT, 2004, pg.72,).

O que constitui e/ou caracteriza o “reino dos fins”, como o próprio nome sugere, é tudo o que se pode designar como sendo digno, possuindo um valor íntimo e absoluto e que, precisamente por isso, possui um valor imensurável.

Uma condição absolutamente necessária para a constituição do reino dos fins, é que seus membros sejam legisladores neste reino, sendo livres de todas as leis da natureza e, portanto, aptos a obedecer somente às leis cujas máximas estejam em pleno acordo com uma legislação universal, as quais, eles mesmos, na categoria de legisladores, se propõem.

No reino dos fins, é a moralidade quem deve reinar absoluta, uma vez que é ela “a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por

ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins” (KANT, 2004). E, para lograr o “reino da moralidade” faz-se, portanto, necessário uma relação de seres racionais entre si, em que a vontade de um ser racional tem que ser considerada sempre e, simultaneamente, como legisladora universal, já que, se assim não fosse, não haveria possibilidade de pensar-se como fim em si mesmo.

Portanto, podemos pensar o reino dos fins, como um reino que é composto por membros dotados da autonomia da vontade:

“A razão relaciona pois cada máxima da vontade concebida como legisladora universal com todas as outras vontades e com todas as ações para conosco mesmos, isto não em virtude de qualquer outro móbil prático ou de qualquer vantagem futura, mas em virtude da idéia da *dignidade* de um ser racional que não obedece a outra lei senão àquele que ele mesmo simultaneamente dá...”(KANT, 2004, pg. 71).

Portanto, a relação estabelecida entre as leis objetivas e a vontade subjetiva, não implica numa submissão por parte desta última. Isto porque, ao **relacionar** a vontade subjetiva às leis objetivas, a **razão** possibilita a emergência da vontade autônoma, que adquire o caráter de legisladora universal, capaz de legislar a si própria, submetendo-se a leis objetivas que nada mais são do que leis criadas por ela mesma.

4. A liberdade como fundamento da autonomia da vontade

O último conceito, dentro do campo da moralidade, também essencial para que possamos compreender o pensamento de Kant no que concerne à ética é o conceito de **liberdade**.

Em sua terceira e última seção da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant explicita aquilo que ele entende por *liberdade*, como podemos observar no subtítulo que dá início a esta seção: *O conceito de liberdade é a chave da explicação da autonomia da vontade*.

Ora, para Kant, a liberdade da vontade é a sua própria autonomia. Mas, o que isso quer dizer exatamente?

Para Kant, a propriedade por excelência de uma vontade que se faz livre é que ela possa ser lei para si mesma e, neste sentido, uma vontade livre é sinônimo de uma vontade submetida a leis morais, as quais ela mesma elege para si. Ou, em outras palavras:

“Ela tem que considerar-se a si mesma como **autora dos seus princípios**, independentemente de influências estranhas; por conseguinte, como razão prática ou como vontade de um ser racional, tem que considerar-se a si mesma como livre; isto é, a vontade desse ser só pode ser uma vontade própria sob a idéia de liberdade, e, portanto, é preciso atribuir, em sentido prático, uma tal vontade a todos os seres racionais...”(KANT, 2004, pg.85).

A fim de melhor esclarecer o conceito kantiano de liberdade, torna-se importante mencionar outros dois conceitos que o precedem: o de *mundo sensível* e o de *mundo inteligível*.

O mundo sensível, de acordo com Kant, é o dos meros fenômenos, das meras aparências, da mera percepção e receptividade das sensações. Ou seja, é o mundo onde imperam as leis da natureza (em contraposição às leis racionais) e onde também impera a heteronomia da vontade, uma vez que aqui é o lugar onde os instintos, desejos e inclinações têm sua força total e, por isso, acabam por determinar a vontade, tornando-a heterônima.

Em contrapartida, o mundo inteligível é aquele em que habita a essência das coisas; é aquele em que apenas as leis racionais podem governar e, neste mundo, enquanto ser racional:

“... o homem não pode pensar nunca a causalidade da sua própria vontade senão sob a idéia da liberdade, pois que independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre que atribuir-se) é liberdade. Ora, à idéia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de *autonomia*, e a este, o princípio universal da moralidade, o qual na idéia está na base de todas as ações de seres *racionais*, como a lei natural está na base de todos os fenômenos...” (KANT, 2004, pg.89).

Portanto, é impossível pensar a liberdade dissociada de uma vontade autônoma. E, assim sendo, uma vontade livre só pode ocorrer verdadeiramente em um ser racional que, por conseguinte, pertença ao mundo inteligível, pois é somente neste mundo que a vontade se encontra livre dos determinismos contingenciais, bem como, de toda sorte de interesses, desejos, apetites e inclinações imediatas, que a distanciam da influência exercida única e exclusivamente pela lei moral.

Em suma, através da liberdade, até mesmo:

“... o pior facinora (...) em pensamentos se transpõe, por uma vontade livre de impulsos da sensibilidade, a uma ordem de coisas totalmente diferente da dos seus apetites no campo da sensibilidade, pois daquele desejo não pode ele esperar nenhum prazer dos apetites e, portanto, nenhum estado satisfatório para qualquer das suas inclinações reais ou imaginárias (porque então a idéia, que lhe arranca esse desejo, perderia a sua excelência), mas tão somente um maior valor íntimo da sua pessoa. Esta pessoa melhor crê sê-lo quando se situa no ponto de vista de um membro do mundo inteligível, a que involuntariamente o obriga a idéia da liberdade, isto é, da independência de causas *determinantes* do mundo sensível...” (KANT, 2004, pg.91).

É importante lembrar que, embora Kant faça esta distinção clara e absoluta entre o mundo sensível e o mundo inteligível, ele concebe o homem como pertencente aos dois mundos de modo simultâneo. É justamente por estar submetido a esta condição, que o ser humano necessita, para agir de modo moral (segundo a representação de leis morais objetivas) dos imperativos categóricos, os quais, a partir da idéia de dever, obrigam a vontade a agir pelo móbile das leis morais. Ou, o que Kant afirma, em outras palavras:

“... resulta daqui que, (...) me conheça como ser pertencente ao mundo sensível, terei, como inteligência, que reconhecer-me submetido à lei do mundo inteligível (...). E assim, são possíveis os imperativos categóricos, porque a idéia da liberdade faz de mim um membro do mundo inteligível; pelo que, se eu fosse só isto, todas as minhas ações *seriam* sempre conformes à autonomia da vontade; mas como, ao mesmo tempo, me vejo como membro do mundo sensível, essas minhas ações *devem* ser conformes a essa autonomia...” (KANT, 2004, pg. 90-91).

Segundo Kant, embora o homem se situe e seja constituído por estes dois mundos, é apenas no e pelo mundo inteligível que ele se faz livre.

Após esta reflexão e análise sobre os conceitos mais fundamentais de Kant dentro de sua perspectiva sobre a ética, segue-se, então, para outra temática que no pensamento kantiano é inseparável da ética: a **educação**.

Capítulo III: A ética no projeto educacional de Kant

Neste capítulo, o esforço reflexivo se dirige, primeiramente, para a análise da maneira com que Kant relaciona a educação e a ética, a fim de tornar claro o status que o autor confere a esta última no seu projeto educacional.

Outra intenção, também central deste capítulo, consiste em refletir sobre o modo como a educação, a ética e o Iluminismo se articulam no projeto de educação kantiano a partir da mediação da disciplina.

1. Relação entre educação e ética

Kant como um expoente do iluminismo alemão, irá levar a termo, em seu projeto educacional, a idéia de progresso da humanidade rumo à sua perfeição. Este progresso ocorrerá, segundo ele, através da educação, que é uma arte a ser aperfeiçoada pelas gerações e única capaz de desenvolver todos os germes da humanidade, a fim de que o homem alcance o seu destino.

No entanto, como se verá mais a frente, o progresso que mais interessa a Kant não é aquele ligado ao aspecto material ou científico, mas principalmente ao **moral**.

É importante perceber que a acepção de razão com que Kant irá trabalhar durante toda a sua obra *Sobre a Pedagogia*, é aquela por ele designada de *razão prática*, ou seja, aquela que leva, cabal e infalivelmente, o homem à perfeição humana, em outras palavras, à sua moralidade.

Na seção denominada *Sobre a Educação Física*, Kant dirá que a pedagogia pode dividir-se em educação física e educação prática:

“... essa formação física da alma se distingue da formação moral, pois que esta se refere à liberdade, aquela, apenas à natureza. Um ser humano pode ter uma sólida formação física, pode ter um espírito muito bem formado, mas ser mau do ponto de vista moral, sendo desse modo uma criatura má...” (KANT, 2002, pg.59).

A educação física seria aquela que o homem tem em comum com o animal, ou seja, os cuidados. Já a segunda, também denominada de educação *moral*, é aquela

mediante a qual o homem deve ser formado para viver como um ser que atua livremente. Kant ainda ressalta que se denomina prático tudo aquilo que se relaciona com a liberdade.

A educação prática tem em vista um ser que possa atuar livremente, que se baste a si mesmo e que, mesmo sendo um membro de uma sociedade, possa cultivar por si mesmo um valor intrínseco.

Mais adiante em sua obra, Kant afirmará a necessidade de se efetuar uma sistematização sobre o conceito do fim completo da educação e o modo de alcançá-lo e, dividindo-o em duas esferas. A primeira divisão se refere à esfera da *cultura geral das faculdades do espírito* e, a segunda, à *cultura particular das faculdades do espírito*.

Dentro da primeira divisão, o objetivo é desenvolver a habilidade e o aperfeiçoamento através da cultura:

a) *física*, na qual se enfatiza o exercício da disciplina, sendo, portanto uma educação meramente negativa, uma vez que a disciplina visa apagar a animalidade que está presente no homem e, assim, preparar seu espírito a submeter-se, desde cedo, aos preceitos da razão, anulando, desse modo, a barbárie que reside no homem. Neste momento educacional, não se faz necessário que as crianças conheçam nenhuma máxima e, estas devem somente exercitar a sua obediência de modo *passivo*, seguindo a direção pensada e fornecida pelo outro;

b) *moral*, na qual o fundamento e/ou a ênfase não está na disciplina, mas nas máximas. O aluno deve então atuar por suas próprias máximas, tendo, neste contexto educacional, uma atitude *ativa*, sendo “necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito de dever”. (KANT, 2002).

Na segunda divisão, encontra-se a cultura das faculdades do conhecimento, da imaginação, dos sentidos, da memória, da atenção e da criatividade, a que Kant denomina de *faculdades inferiores do entendimento*.

Em sua obra, Kant elenca três princípios para a fundação do caráter sendo, este último, o responsável por preparar a criança em sua jornada rumo à moralidade.

O primeiro deles consiste na **obediência** e, esta deverá ser ensinada de modo diferente ao jovem e à criança. No primeiro caso, o jovem, por ter condições de exercer uma reflexão mais crítica, deverá aprender a submeter-se às regras do dever, refletindo, por si mesmo, sobre a proibição das máximas a que obedece. Quando se trata da

criança, a obediência deve ser dirigida ao adulto responsável por sua tutela, uma vez que dada a sua condição, ela não pode, ainda, tecer um juízo sobre as noções de dever.

O segundo diz respeito à **veracidade**, sendo esta considerada uma característica básica e essencial na formação do caráter da criança, já que a presença da mentira destrói, segundo Kant, toda possibilidade da formação do caráter e, na ausência deste, não há como agir por dever.

Por fim, o terceiro consiste na **sociabilidade**, que prescreve o cultivo da amizade da criança com as demais.

A última seção de sua obra intitulada *Sobre a Educação Prática* tratará da especificidade educacional nas questões da liberdade e, conseqüentemente, da moralidade. Kant dirá que esta educação compreende: a **habilidade**, a **prudência** e a **moralidade**. No que se refere à habilidade, esta deverá ser sólida e não fugaz. Já a segunda consiste na arte de colocar a habilidade adquirida a serviço das intenções a que se visa nas relações estabelecidas em sociedade. A terceira concerne ao caráter. Assim, segundo o autor, para formar um bom caráter torna-se necessário suprimir as paixões, fazendo com que o homem suporte e se acostume a suportar as privações que lhe são impostas.

Dentre estes três âmbitos, o de maior relevo para ele é, sem dúvida, a moralidade, na medida em que, embora os dois primeiros também sejam de suma importância, têm, diante da moralidade, sempre uma função suporte.

Assim, o tópico seguinte visa a refletir sobre esta superioridade que Kant confere à educação especificamente moral, a ponto de podermos afirmar que a essência da educação correspondente à própria formação moral. Isso pode ser verificado pela função secundária e/ou coadjuvante ocupada pelos demais âmbitos relativos ao processo educacional quando comparados com a educação moral.

2. A educação como formação moral

Logo na Introdução de sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant afirma que o homem é o único ser que precisa ser educado, entendendo por educação o cuidado de sua infância, a disciplina e a instrução associada à formação.

Os cuidados contemplam, conforme já dito no tópico anterior, aquilo que no homem há em comum com os animais: necessidades de alimentação; proteção e higiene. Além disso, os cuidados tratam de todas as precauções que os pais devem

tomar a fim de impedir que sua criança faça um uso nocivo de sua força, por esta possuir condições ainda muito imaturas, não dispondo de elementos suficientes para refletir sobre as repercussões de seus próprios atos.

Já a disciplina, enquanto outro elemento constitutivo do processo de educação, teria o papel de impedir “ao homem de desviar-se do seu destino; de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. Ela deve (...) contê-lo, de modo que não se lance ao perigo” (KANT, 2002).

Assim, a disciplina tem a função de conter, de retirar do homem a sua selvageria que consiste na independência de qualquer lei e/ou regra. Procedendo desta forma, ela submete o homem às leis da humanidade começando a fazê-lo sentir a força destas leis.

Como a disciplina visa a apagar a animalidade no ser humano, ela possui um caráter puramente negativo. E, como se verá mais adiante, é ela, para Kant, a responsável por preparar o espírito humano, tornando-o disposto e receptivo aos preceitos da razão em detrimento das inclinações animais e dos apetites imediatistas.

A instrução, também denominada como cultura *escolástica* ou mecânica, se refere à habilidade, possuindo, portanto, um caráter didático. Este terceiro elemento do processo educacional pode ser traduzido como aquele que confere um saber erudito ao indivíduo, cultivando o seu espírito no que concerne às faculdades de seu entendimento. Portanto, a instrução, ao contrário da disciplina, ela é a parte positiva da educação, na medida em que acrescenta algo ao indivíduo:

“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...” (KANT, 2002, pg.35).

Chegamos então ao quarto e mais importante elemento do processo educacional: a formação e, mais especificamente, a formação moral:

“Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um...” (KANT, 2002, pg.26).

Podemos observar como Kant, através desta citação, trabalha com a questão da moralidade de forma extremamente coerente em relação aos seus conceitos sobre a ética, traçados em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Ora, quando Kant diz que o homem deve escolher apenas os bons fins, ele nos está remetendo ao conceito da boa vontade, que é o mesmo que uma vontade autônoma, regida única e exclusivamente pelos preceitos da razão.

Além do conceito da boa vontade e/ou vontade autônoma contido, de modo implícito, nesta citação, Kant nos permite reconhecer mais um conceito ético/moral que ali também se encontra: o imperativo categórico. Isto porque, ao dizer que bons são os fins aprovados, necessariamente, por todos e que podem ser, simultaneamente, os fins de cada um, expressa uma máxima regida por leis objetivas universais que, dita de outro modo, traduz-se no próprio imperativo categórico.

No entanto, de que modo é possível, na concepção de Kant, através da educação, o homem tornar-se um verdadeiro homem, capaz de alcançar, progressivamente, seu destino que é o de produzir a moralidade em si mesmo?

A primeira direção que Kant nos aponta neste sentido está contida em sua própria concepção de educação, qual seja: uma arte a ser aperfeiçoada pelas gerações e única capaz de desenvolver todas as disposições benéficas da humanidade, a fim de que o homem alcance o seu destino, tornando-se um sujeito autônomo e, por conseguinte, moral.

No entanto, esta educação fica a cargo do próprio homem: “o homem tem necessidade de usar a sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar o projeto da sua própria conduta” (KANT, 2002).

Kant vê na educação o maior e mais difícil problema que o homem já propôs a si mesmo e, segundo o autor, a arte da educação ou a *pedagogia*, precisa ser desenvolvida de forma racional porque, de outro modo, não seria capaz de levar a natureza humana ao alcance de seu destino:

“É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior tivesse edificado...” (KANT, 2002, pg. 22).

Assim, Kant concebe a educação como preponderantemente raciocinada e não mecânica, pois, enquanto uma educação raciocinada se pauta, necessariamente, em um planejamento, em princípios *a priori* capazes de regulamentar e organizar a experiência; a educação mecânica, por sua vez, se pauta em aprendizagens que ocorrem no âmbito empírico, conforme determinadas circunstâncias. Assim, as intervenções que ocorrem na educação mecânica, prescindem de parâmetros que direcionem suas ações segundo um fim específico. Isto, segundo o autor, acarreta muitos erros e lacunas, na medida em que não se seguiria nenhum plano estabelecido de modo racional.

Seguindo com a sua concepção sobre a educação, Kant nos dirá que um princípio da pedagogia é:

“... não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância (...) 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, pg.22).

Percebemos como Kant, novamente, ressalta a importância de se proceder dentro da educação segundo a forma de um imperativo categórico, na medida em que ele afirma que as crianças devem ser educadas segundo a idéia de humanidade, a qual, reconhece e assegura a dignidade do gênero humano, bem como seu valor imensurável, concebendo-o como um fim em si mesmo e não como mero instrumento e/ou meio para se alcançar outras coisas.

É possível notar, portanto, que Kant, além de destacar, intrinsecamente, o conceito do imperativo categórico, também denuncia o uso do imperativo hipotético como fundamento educacional, na medida em que percebe que os pais só educam os seus filhos a fim de que estes obtenham vantagens na vida e não segundo princípios incondicionados, como aqueles contidos na idéia de humanidade.

Esta denúncia realizada pelo autor em relação ao uso do imperativo hipotético também é dirigida ao modo pelo qual os príncipes percebem e tratam seus súditos:

meros instrumentos de seus interesses particulares, tratamento este que se opõe à máxima pertencente ao imperativo categórico, que confere dignidade ao gênero humano.

É possível notar, com a ilustração acima, que a educação visada por Kant, não é uma educação que se restringe a esferas específicas como, a familiar, a estatal ou a de determinadas instituições como as escolares, por exemplo. O que Kant almeja, sobretudo, é uma educação para a humanidade, ou seja, uma educação de caráter e alcance cosmopolita, permitindo ao gênero humano como um todo conviver e estabelecer relações segundo outros princípios, os quais devem estar fundamentados nos imperativos categóricos que contemplam, por sua vez, a boa vontade necessária a essa convivência.

A fim de tornar ainda mais claro o papel preponderante ocupado pela ética na concepção kantiana de educação, vejamos de que forma Kant prioriza aqueles quatro elementos estruturantes da educação. Começemos então pelo primeiro deles: o cuidado.

Para Kant, o cuidado, embora imprescindível e básico para que os demais elementos educativos possam ocorrer, constitui, ainda assim, o elemento mais simples do processo educativo, posto que sua principal função é a de preservar a integridade física da criança.

Com a instrução, há um progresso em relação ao cuidado no desenvolvimento da educação, já que ela proporciona, ao educando, a aquisição de habilidades traduzidas, de modo sintético, como:

“... a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias...” (KANT, 2002, pg. 26).

A disciplina, por sua vez, é concebida por Kant como superior à instrução:

“Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura...” (KANT, 2002, pg.16).

Para Kant, mais vale ser disciplinado do que instruído, já que, segundo o autor, as conseqüências geradas pela falta da disciplina são muito mais nefastas do que aquelas geradas pela falta de cultura/instrução. Há mais uma passagem em que esta concepção é reafirmada:

“Até nos povos bastante civilizados encontramos ausência de limites para a rudeza, o que é atestado pelos mais antigos monumentos escritos que nos foram legados – e que grau de cultura a escrita já não supõe?...” (KANT, 2002, pg.21).

O autor deixa claro, portanto, que a instrução ou a também denominada cultura ou civilidade adquirida pelo homem ou por uma sociedade, não é suficiente para afastá-la ou impedi-la de ser rude, entendendo-se rude como um estado onde há ausência de disciplina. Ainda que a sociedade tenha alcançado um alto grau de instrução e erudição, muito pouco proveitosa lhe será esta qualidade se não for acompanhada, antes, e de modo prioritário, pela disciplina.

Finalmente, chegamos ao último e mais importante elemento do processo educacional traçado por Kant: a moralidade. Para o autor, este é o único elemento capaz de conduzir o gênero humano ao seu destino ou à sua forma perfeita, que é o homem enquanto um ser cuja vontade seja livre e autônoma e que, todas as suas ações se pautem sob os princípios contidos nas leis universais objetivas.

Portanto, a moral, para o autor é, sem sombra de dúvida, superior à disciplina. Vejamos de que modo Kant analisa e justifica esta superioridade relativa à moral:

“As máximas são deduzidas do próprio homem. Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a idéia do que é bom ou mal. 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. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas...” (KANT, 2002, pg. 76).

Para Kant, a disciplina deve ser um mero instrumento a serviço da moral que, em um primeiro momento, se faz necessário, por possuir a criança condições ainda muito incipientes para pensar por si mesma. No entanto, assim que a capacidade de pensar segundo suas próprias máximas seja desenvolvida na criança, deve-se prescindir da disciplina, pois sua única função é preparar o homem a fim de torná-lo susceptível às máximas e à noção de dever:

“A cultura moral deve-se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos, aquelas formam a maneira de pensar. É preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas e não segundo certos motivos. A disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos. É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja equidade ela própria distinga...” (KANT, 2002, pg.75).

Contudo, o uso da disciplina é, para Kant, imprescindível no processo da formação ética do homem, por impedi-lo de desviar-se do seu destino:

“Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos...” (KANT, 2002, pg.1).

Um aspecto que importa salientar da passagem acima é a forma como Kant deixa transparecer a prioridade por ele conferida à preparação de uma formação moral (que se inicia através da disciplina) em detrimento de uma formação instrutiva. Ora, é ele próprio quem afirma que o objetivo de se mandarem as crianças para a escola não tem a ver, em primeira instância, com a necessidade de que aprendam algo. Ao contrário, elas devem ir à escola, sobretudo, para serem habituadas a obedecer, a fim de não sucumbirem aos seus caprichos imediatos, e, para que, deste modo, possam sentir em si mesmas a força de contenção exercida pela disciplina.

A fim de ilustrar o uso correto da disciplina no processo de educação para a formação moral na criança, Kant suscitará a hipótese de uma criança que mente. Diante desta situação, o autor afirma que o procedimento correto não seria castigá-la por haver mentido, mas sim dirigir-se a ela com desprezo, mostrando-lhe que o ato de mentir é, por si só, um ato desprezível. Agindo deste modo, estaríamos avançando rumo ao caminho da moralização, posto que, depois de consolidada a disciplina, deve-se alçar vôos que sejam dirigidos por máximas em detrimento da disciplina.

No entanto, quando castigamos uma criança por ter agido mal e a recompensamos por agir bem, estamos, de acordo com Kant, formando (ainda que não tenhamos consciência disto), nesta criança, uma disposição para agir tendo em vista apenas o meio de prosperar. Assim, ela escolherá ser moral ou imoral dependendo das vantagens particulares que encontrará em ambos os casos. Isto implica em ensiná-la a agir com base no imperativo hipotético.

Observa-se que a advertência que Kant nos faz ao ilustrar o modo como se deve atuar diante de uma criança que mente, é a de que não a eduquemos segundo uma vontade heterônoma que recebe como sua, a lei (*nomos*) que, na verdade, lhe é estranha. Assim, é o desejo por este outro (*hetero*), que determina a sua ação e não os critérios e princípios *a priori* da sua boa vontade. Por isso, é importante mostrar à criança apenas o mal intrínseco que está contido na mentira e não o que ela irá ganhar ou perder agindo de determinada forma.

Educando a criança desta maneira, seria possível, a um só tempo, afastá-la de uma conduta regida por uma vontade heterônoma e desenvolver nela a aptidão para agir de modo incondicionado e independente dos resultados que esta ação lhe possa trazer.

Seria possível, então, cultivar na criança uma disposição para a vontade autônoma, cujo único móbil seria o respeito pela lei, respeito este que se traduziria em uma obediência incondicionada e independente de serem os resultados desta obediência, vantajosos ou não para ela. Assim, ela agiria somente segundo máximas concordantes com a idéia de dever para com as leis objetivas.

Prosseguindo em seu texto, Kant nos coloca a seguinte pergunta: “O homem é moralmente bom ou mal por natureza?” (KANT, 2002). E responde

que não é bom nem mal por natureza, porque, pela natureza, não é possível que ele seja um ser moral.

Diante disto, o autor constata, a imprescindibilidade da educação como o único meio capaz de fazer com que o homem eleve a sua razão ao conceito de dever e, assim, se torne um ser moral, posto que a natureza, por si só, é incapaz de lhe fornecer instrumentos que o façam atingir a moralidade: "... as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas" (KANT, 2002).

É o homem, portanto, quem deve tirar de si mesmo e desenvolver a sua própria moralidade e isto só é possível através da educação, responsável pela humanização do homem e pelo progresso rumo à sua forma perfeita enquanto gênero humano.

Vejamos de que forma Kant expressa o que foi dito ou, quais são as estratégias vislumbradas pelo autor para que a humanidade possa chegar ao seu destino:

"Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças. Estas devem aprender a substituir ao ódio o horror do que é nojento e inconveniente; a aversão interior em lugar da aversão exterior diante dos homens e das punições divinas; a estima de si mesmas e a dignidade interior em lugar da opinião dos homens; o valor intrínseco do comportamento e das ações em lugar das palavras e dos movimentos da índole; o entendimento em lugar do sentimento; a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa..." (KANT, 2002, pg.96).

Nesta citação, fica claro o modo como Kant concebe a educação, tomando-a como sinônimo da formação moral do gênero humano, formação esta que se pauta nos critérios da autonomia na medida em que, os princípios a serem cultivados são aqueles ligados aos aspectos internos em detrimento dos externos; aos aspectos racionais em detrimento dos sentimentais; enfim, princípios que não são estranhos à determinação da razão prática.

Todo o projeto educacional de Kant foi meticulosamente montado e/ou estruturado a fim de possibilitar (cercando todas as circunstâncias que pudessem impedir tal intento) a instalação da moralidade no homem de modo seguro e

eficaz. Ora, a preocupação essencial do autor é a de formar no ser humano, através da educação, uma espécie de *segunda natureza*, sendo que esta, ao contrário da primeira (que é a natureza animal), permitiria ao homem viver e agir segundo princípios fundamentados na racionalidade e, portanto, na moralidade. No entanto, segundo Kant:

“Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade de sua existência. Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma outra natureza para eles...” (KANT, 2002, pg. 17-18).

De acordo com a citação acima, Kant convoca o gênero humano a pautar sua conduta segundo princípios que, incorporados a ele, proporcionam à humanidade “uma outra natureza”.

Esta “outra natureza” ou “segunda natureza” é aquela que realiza a humanização no homem. Ora, este, ao familiarizar-se com os princípios morais a ponto de percebê-los tão inerentes e próprios a si quanto o são aqueles dados, espontaneamente, pela natureza animal, estaria constituindo-se segundo uma outra natureza. Esta, portanto, é uma construção humana que necessita, para a sua realização, do esforço consciente, refletido e deliberado que se orienta para a formação do homem livre e racional.

É importante explicitar, a fim de que não ocorra nenhum mal entendido, que, quando Kant, na citação acima, denuncia a imensa diversidade no modo como os homens vivem, não o faz com o intuito de massificar e/ou de homogencizar a humanidade, apagando suas idiossincrasias e suas riquezas individuais e culturais. Ao contrário, a uniformidade defendida pelo autor se pauta em outro âmbito, qual seja: a dos princípios éticos.

Kant, desse modo, sustenta que toda a humanidade pode, sem abandonar suas singularidades, fundamentar suas ações e condutas em máximas de caráter universais, máximas estas, portanto, não restritas aos interesses deste ou daquele indivíduo; desta ou daquela cultura ou, desta ou daquela nação; mas sim,

máximas com uma dimensão cosmopolita, contemplando e abarcando aquelas necessidades e vontades pertencentes ao gênero humano como um todo.

Fica evidente, portanto, se fizermos um paralelo com a obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que Kant, através de seu projeto educacional, pretende formar sujeitos autônomos; aptos para construir uma sociedade de seres racionais que vivem segundo os princípios do *reino dos fins*. E, ao se tornarem membros deste reino, serão, simultaneamente, legisladores e legislados por suas próprias leis, cujas máximas estão sempre em acorde com as leis objetivas universais.

De modo sintético podemos então explicitar, através de dois pontos, o papel central exercido pela ética dentro do projeto educacional concebido por Kant.

O primeiro ponto consiste em fundamentar a pedagogia com princípios referentes aos conceitos da moral. Já o segundo ponto diz respeito à superioridade do quarto elemento educacional, que é a formação da moralidade.

Como se pode perceber, estes dois pontos são, na verdade, um único e mesmo ponto, tomado em momentos diferentes: em princípio e em finalidade.

Assim, o cuidado, a instrução, ou a disciplina não determinam, por si sós, qualquer fim, porque, diante da moral, são instrumentos de seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Neste sentido, a única capaz de determinar, por si mesma, um fim é a própria moral, pois ela jamais pode ser concebida como um meio e/ou instrumento para alcançar alguma outra coisa que lhe seja estranha ou, em outras palavras, alcançar alguma outra coisa que não ela mesma.

De acordo com as palavras de Kant:

“... vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade... De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios?...” (KANT, 2002, pg.28).

Há ainda uma última passagem que marca, com clareza, esta espécie de distinção que Kant estabelece entre dois dos elementos já citados do processo educacional e/ou da educação propriamente dita:

“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. (...) Finalmente, a formação *moral* lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana...” (KANT, 2002, pg. 35).

Com a análise desenvolvida neste tópico, torna-se evidente que, para Kant, a educação ou, mais especificamente, seu projeto educacional é, essencialmente, a formação ética/ moral da humanidade.

3. A aparente contradição entre liberdade e disciplina

Um ponto de grande relevo para Kant, responsável por estruturar o modo como ele concebe a educação e, mais especificamente a moral, verifica-se na relação que ele estabelece entre a disciplina e a liberdade, relação esta que, em um primeiro momento, parece contraditória, na medida em que uma poderia impedir o desenvolvimento da outra, tornando insustentável esta coexistência:

“Um dos maiores problemas da educação é o poder de 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? 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...” (KANT, 2002, pg. 32-33).

Observa-se que Kant coloca para a educação uma grande e importante questão: o nosso objetivo é formar homens que sejam morais e, portanto, verdadeiramente livres.

No entanto, como poderão sê-lo uma vez que devem, ao mesmo tempo, se submeter ao constrangimento e/ou à disciplina?

Parece que Kant colocou para a educação uma contradição insolúvel ao relacionar a liberdade com a disciplina de modo a opor uma em relação à outra.

Todavia, estamos diante de uma contradição somente aparente, pois o próprio Kant, através de seus constructos conceituais sobre a ética/moral, nos fornece os instrumentos necessários para solucionar esta ilusória contradição, a fim de que seja possível entender que a coexistência da coerção e da liberdade é necessária e imprescindível para o desenvolvimento desta última.

Assim, Vincenti (1994), ao realizar um estudo sobre o modo peculiar com que a coerção (disciplina) e a liberdade relacionam-se no pensamento kantiano, aponta, neste sentido, para um primeiro aspecto que deve ficar claro:

“Para refletirmos sobre isso sem contradição, precisamos entender que a coerção não incide diretamente sobre a liberdade, mas sobre uma liberdade ilusória que se coloca como obstáculo para o desenvolvimento de uma verdadeira liberdade...” (VICENTI, 1994, pg. 20).

Mas, se a coerção incide apenas, segundo a citação, em uma liberdade falsa, qual seria então a liberdade verdadeira? Aqui entramos no segundo aspecto que irá nos auxiliar a compreender a coexistência da liberdade e do constrangimento como algo não contraditório e sim indispensável.

É interessante notar que, no uso comum, a palavra *liberdade*, cujo conceito traduz-se pela *possibilidade de escolha*, encontra o seu sinônimo conceitual na palavra *livre-arbítrio* que é usada pela filosofia. Assim, liberdade no uso comum e livre-arbítrio no uso filosófico possuem o mesmo significado.

No entanto, se nos voltarmos para os conceitos de liberdade trabalhados por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, veremos que a liberdade se traduz como autonomia da vontade, a qual se dá a ela mesma e, por ela mesma, sua lei de determinação. Assim: “a vontade livre, então, não se define por aquilo que ela quer, mas segundo a maneira como quer” (VICENTI, 1994).

Ao refletirmos de modo um pouco mais detido sobre o sentido que é atribuído à palavra *liberdade* pelo uso comum (possibilidade de escolha), verificaremos que nessa acepção de significado, o que mais importa é o poder de escolher tudo o que se deseja.

Quando mencionamos a palavra *liberdade* na acepção kantiana, o que importa não é o objeto da escolha, e nem a possibilidade de escolher tantos objetos quanto possíveis ou desejados. Ao contrário, é o modo como se escolhe que está em questão, modo este que deve ocorrer de forma, necessariamente, autônoma. É dizer, uma vontade, verdadeiramente livre, só pode realizar suas escolhas segundo a observação da lei moral. Assim:

... “o livre-arbitrio 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...” (VINCENTI, 1994, pg. 21).

Torna-se, portanto, clara esta distinção entre liberdade e livre-arbitrio, por este último abarcar toda e qualquer possibilidade de escolha a qual se exerce sem nenhuma reserva e/ou critério.

Em contrapartida, a liberdade, segundo a concepção kantiana, só pode ocorrer tendo em vista uma forma determinada de escolha, aquela exercida autonomamente. Ora, se qualquer objeto estranho for o responsável por determinar a vontade, ela deixa de ser autônoma e, por conseguinte, deixa de ser livre, para se tornar heterônoma, por não ter sido determinada única e exclusivamente pelos preceitos ético/racionais intrínsecos a ela: “Se o livre-arbitrio não é verdadeiramente liberdade, é a observação rigorosa da lei moral a única que pode ser denominada livre” (VINCENTI, 1994).

Chegamos, finalmente, ao terceiro ponto que nos será de grande valia a fim de esclarecer e justificar a necessidade da coerção (disciplina) para que ocorra o desenvolvimento da liberdade, demonstrando, assim, não haver nenhuma contradição entre elas.

Conforme vimos, o livre-arbitrio, ao abarcar todas as possibilidades de escolhas, abre caminho para que escolhas heterônimas sejam realizadas, o que se torna um

obstáculo para o desenvolvimento da verdadeira liberdade. Por isso faz-se necessário restringir o uso do livre-arbítrio. Ora: “é a má utilização da liberdade que devemos imputar os mais graves males por que passa a humanidade” (VINCENTI, 1994).

Para melhor compreender em que sentido a disciplina pode exercer uma ação positiva, façamos uso da citação seguinte:

“O adestramento, no arbítrio, da irresolução e do capricho não é, assim, senão a parte negativa do desenvolvimento positivo daquilo que o arbítrio tem em comum com a liberdade moral: o comprometimento em uma direção determinada e a aprendizagem da responsabilidade...” (VINCENTI 1994, pg. 25).

Percebe-se que, embora a disciplina exerça uma função negativa, ela o faz somente no arbítrio que não se orienta em direção à liberdade e/ou à autonomia e, assim procedendo, ela acaba por contribuir para o desenvolvimento **positivo** daquela parte do arbítrio que se permite orientar pela liberdade. Em síntese, ao agir negativamente sob os aspectos do livre arbítrio não concordantes com a liberdade, a disciplina fornece as condições necessárias para um desenvolvimento, agora positivo, da liberdade.

Vale lembrar também que:

... “justifica-se a punição, mas tal justificação é igualmente o que impõe, ao mesmo tempo, limites a o adestramento e à disciplina. Coerções e punições só são requisitadas para restringir o livre arbítrio e orientá-lo em direção à vontade boa...” (VINCENTI, 1994, pg. 24).

Após esta reflexão, tornou-se claro o porquê da inexistência de uma contradição entre a disciplina e a liberdade e, mais do que isto, a imprescindibilidade desta coexistência para o desenvolvimento da própria liberdade, a qual só pode existir em um homem ético/moral.

No entanto, persiste nesta relação entre o constrangimento e a liberdade, a função coadjuvante da disciplina diante da moral, na medida em que a primeira serve de

instrumento para o desenvolvimento da última. Mais uma vez, se evidencia a prioridade inquestionável da ética/moral dentro do projeto educacional de Kant.

4. A disciplina como mediadora da realização do ideal iluminista no projeto de educação kantiano

Este tópico visa a tratar da concepção de educação kantiana como uma forma de realização do ideal iluminista por meio da disciplina. Assim, vejamos, primeiramente, de que modo o ideal educacional de Kant se orienta nos horizontes iluministas:

... “a nova geração tem sempre o dever de ser melhor que a precedente e de ir além dela. Assim se explica a presença do conceito de progresso no contexto educacional kantiano, isto é, como idéia de que a natureza humana, racionalmente bem formada, caminha, paulatinamente, para a perfectibilidade da humanidade...” (DALBOSCO, 2004, pg.1341).

Portanto, de acordo com Dalbosco (2004) - autor que problematiza, a partir do modo como Kant concebe o processo educativo, a tensão entre a disciplina e a liberdade - o teor de um ideal claramente iluminista se faz presente na concepção de educação kantiana a partir do momento em que Kant vê, na educação, a única possibilidade de o gênero humano progredir rumo à sua forma perfeita. Este progresso é sempre contínuo e aprimorado através das gerações, segundo um processo que só pode evoluir, invariavelmente, em direção a um estado cada vez melhor, já que a confiança no ser humano que orienta as suas ações pela razão é absoluta.

É importante ressaltar que o conceito de progresso empregado pelo iluminismo e, portanto, também por Kant, é aquele que comporta a idéia de um processo infinito. Por isso, o ideal de perfeição humana jamais pode ser alcançado no homem singular, por ser este um ser finito, competindo ao gênero humano o alcance deste ideal. Ora, somente este último tem a possibilidade de se tornar infinito através da sucessão das gerações. É o que o autor afirma na citação a seguir:

“Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação. Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. O indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação. (...) Essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana...” (KANT, 2002, pg.18-19).

Além desta idéia de progresso tipicamente iluminista pode-se observar, na citação acima, outra concepção pertencente a este ideário, qual seja: a necessidade que o homem tem de retirar de sua própria razão o seu fim. Aqui, portanto, se explicita um ponto central do ideário iluminista: a não aceitação de “nada que venha de fora da própria razão e que lhe seja estranho”. (DALBOSCO, 2004). E, este ideal se expressa como a:

... “raiz do próprio conceito de autonomia, o qual, central para a moralidade kantiana, significa a capacidade que uma vontade livre tem de dar racionalmente leis a si mesma. Ou seja, autonomia é, como a *Grundlegung* nos ensina, a autolegislação (*Selbstgesetzgebung*) da própria razão, derivando dela leis capazes de obrigar...” (DALBOSCO, 2004, pg. 1342).

De acordo com Kant, o homem possui disposições naturais que devem ser desenvolvidas. Mas a que, exatamente, Kant está denominando “disposições naturais”? E de que modo é possível desenvolvê-las?

Estas duas questões que se colocam são essenciais para o entendimento da concepção kantiana da educação, bem como, o porquê do papel central da disciplina como meio de se alcançar a finalidade almejada por esta concepção, a qual se traduz na realização do ideal iluminista de progresso da humanidade.

Quando Kant afirma ser necessário desenvolver as disposições naturais do homem, ele está se referindo àqueles germes pertencentes única e exclusivamente à natureza humana, quais sejam: a razão e a liberdade. O problema reside no fato de que, embora naturais, estas disposições e/ou germes não se desenvolvem por si mesmos

sendo necessária, para isso, a intervenção educativa ou, mais especificamente, a presença da disciplina:

“A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. No homem não há germes, senão para o bem...” (KANT, 2002, pg.23).

Nesta citação torna-se evidente a necessidade de submeter o homem a regras, uma vez que os germes contidos na natureza humana são bons em essência. Contudo, como o homem é constituído por uma dimensão animal/selvagem, causa de todo o mal, a disciplina deve exercer sua força, a fim de evitar que o homem se perca ou que não se oriente em direção ao aperfeiçoamento de sua própria natureza, a qual, como dito anteriormente, se define pela razão e pela liberdade. Assim, DALBOSCO (2004), ao interpretar o pensamento de Kant relativo à disciplina, diz que:

“A criança ainda não é livre no sentido moral de decidir por conta própria e de ser responsabilizada por suas ações que derivam dessa decisão. Justamente por partir desse conceito de infância é que ele atribui papel central ao conceito de “disciplina...” (DALBOSCO, 2004, pg. 1345).

Sendo assim, o homem moral, fim último a ser buscado pela educação segundo a perspectiva kantiana, é aquele que possui uma vontade livre orientada por leis que ela mesma se propõe. Já o homem selvagem, ao contrário, atua na ausência das leis racionais e a permanência neste estado afasta-o da moralidade. É neste sentido que a disciplina torna-se central como meio de superação deste estado de selvageria. Assim:

“A disciplina é compreendida então como forma de educação dos desejos, dos caprichos, e das inclinações e, neste sentido, como desempenhando uma função preparatória para o exercício futuro de obediência à lei, a qual está fundada racionalmente no sentimento de “respeito pela lei moral...” (DALBOSCO, 2004, pg. 1347).

Diferentemente do senso comum, que percebe a disciplina enquanto um instrumento educativo repressor e/ou opressor, Kant a concebe como fundamental para que o homem faça bom uso de sua liberdade, tornando-o verdadeiramente livre. Neste sentido, a disciplina, ao invés de ser um meio que escraviza o homem, ao contrário, funciona como um instrumento para libertá-lo, ao educar e conter as suas inclinações, caprichos e desejos, sendo responsável por conduzi-lo à sua autonomia, à sua racionalidade. Na medida em que o homem logra atuar como um ser racional, ele se torna capaz de alcançar a realização, em si, da humanidade. Ora, o primado dado pelo iluminismo à concepção de homem como um ser racional por excelência, encontra, neste sentido, perfeita ressonância com a concepção de educação de Kant, bem como de sua finalidade.

Em síntese, podemos afirmar que o eixo principal do ideário iluminista é o do progresso da humanidade, dado a partir do homem racional. Este ideal de homem, por sua vez, é a finalidade última da educação, segundo a perspectiva kantiana. No entanto, para que o homem desenvolva plenamente a sua faculdade racional, torna-se imprescindível a intervenção da disciplina, pois é ela a responsável por preparar o homem para o respeito da lei moral, atitude esta que o torna um ser racional/moral. E, é neste sentido que se verifica a possibilidade da realização do ideal iluminista no projeto de educação de Kant, tendo, para tanto, a disciplina como meio.

É importante frisar, novamente, que a disciplina, embora necessária e imprescindível para a realização da moralidade no homem, deve ser sempre concebida como um mero instrumento, cujo emprego deve ser sempre exercido de modo provisório e secundário. Somente a autonomia, constituída pela razão e pela liberdade, pode ser fim para si e em si.

Considerações Finais

Durante o processo desta pesquisa bibliográfica, pôde-se analisar de modo criterioso a hipótese por ela levantada de ser a ética o aspecto central no projeto de educação de Emmanuel Kant.

No entanto, o mais curioso é que, embora a análise realizada nos oriente para a afirmação e/ou certificação desta hipótese, isto não é o que mais importa neste trabalho de pesquisa. Ao contrário, o que este trabalho constata como de maior relevo é, sobretudo, o processo de análise, de estudo, de reflexão e até mesmo o método, tomado na acepção de caminho ou percurso que a pesquisa trilhou.

Em um primeiro momento, o esforço direcionou-se para a busca do contexto histórico e filosófico no qual o autor estava inserido, a fim de compreender com mais propriedade o sentido amplo de suas concepções educativas.

A importância deste percurso inicial reside na análise e reflexão sobre o modo singular com que Kant irá expressar o ideal iluminista, modo este bastante evidente no estudo realizado sobre o seu opúsculo *Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento?* É também neste momento, que se busca compreender a influência determinante que este ideal terá em seus constructos teórico/conceituais que tratam da ética e da educação, a ponto de poder-se afirmar, sem receio, que, estes últimos, possuem um viés e uma orientação claramente alicerçados no ideário iluminista.

Já no segundo capítulo, inicia-se o estudo dos conceitos kantianos que tratam especificamente da ética e que estão contidos em sua obra intitulada *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Neste ponto, a pesquisa começa a abordar um aspecto nuclear de sua temática, na medida em que esclarece a perspectiva do autor sobre a ética e/ou moral. Isso é essencial para que se possa, no percurso seguinte, compreender de que modo a educação e a ética estão interligadas dentro do projeto educacional de Kant e, mais especificamente, o porquê de a ética assumir um papel central neste projeto.

Por fim, no último capítulo, o esforço se dirige para a realização de uma síntese que visa a correlacionar, de modo coerente, o iluminismo com a concepção de educação kantiana e a importância central da ética dentro desta concepção.

É neste momento que a pesquisa logra o estabelecimento do diálogo entre todas as suas partes, demonstrando que o ideal iluminista de progresso da humanidade rumo à sua perfectibilidade encontra uma possibilidade de realizar-se no projeto educacional

traçado por Kant, e que, isto só é possível pelo primado concedido à ética, pelo autor, em sua concepção de educação.

Mais um aspecto relevante desta última etapa é a ênfase dada à disciplina enquanto um instrumento central para a formação ética/moral do homem, já que ela deve anteceder, necessariamente, esta formação, na medida em que, ao apagar a dimensão selvagem do homem, permite o desenvolvimento de sua dimensão especificamente humana que é constituída pela a razão e pela liberdade.

Este último percurso, portanto, comporta a articulação de todos os elementos que foram estudados e analisados durante o processo de construção da pesquisa e, é nele, que emerge o que há de mais essencial e válido deste trabalho: o modo sublime com que a educação é vista por Kant. Um sopro de esperança para cidadãos contemporâneos, especialistas ou não da educação, os quais, em sua maioria, passaram a ver a educação como destituída de qualquer sentido ou, quando muito, algo que possa acrescentar um “pouquinho” a alguém, mas nunca enquanto um instrumento necessário e suficiente para transformar o gênero humano como um todo, orientando-o para uma vida que se pautem em relações éticas.

Coerente, portanto, com Kant, esta pesquisa manteve a concepção de que o esforço na construção de um conhecimento depende muito mais do modo como se procede (o aspecto metodológico, portanto) do que ao lugar a que se alcança.

O intento da pesquisa foi o de tornar claro e acessível o pensamento de Kant concernente à temática da ética e da educação sem descuidar do rigor com que o autor constrói seu arsenal teórico.

Assim, não há como negar a cumplicidade deste trabalho de pesquisa com os conceitos de Kant sobre a ética e sua concepção de educação, contidos em seu projeto educacional.

Um resultado interessante da pesquisa foi a percepção de que existe um ideal de humanidade que serve de horizonte ao projeto educativo de Kant, ideal esse delimitado pelo tempo histórico em que o autor está inserido e pelas balizas teóricas do Iluminismo.

É inegável que Kant vislumbra, por meio daquilo que ele denomina de *reino dos fins*, uma possibilidade de vida melhor. Esse ideal permite ao autor conferir um novo status para a educação, um status superior a outras atividades próprias do ser humano. Somente a educação pode humanizar o homem, somente ela pode torná-lo verdadeiramente livre e autônomo.

Assim, diferentemente do senso comum, que vê na educação um instrumento essencialmente didático, voltado para o ensino de determinados conteúdos, Kant, ao contrário, dirá que a educação é responsável por tornar o homem um verdadeiro homem, conferindo-lhe dignidade intrínseca, fazendo-o avançar rumo à perfeição da humanidade na medida em que possa ser e atuar não segundo um mero meio, mas, ao contrário, como fim em si mesmo:

“Por realização entende Kant, certamente, não um lugar a ser alcançado pela própria ação, mas uma atitude de pensamento, caracterizada pela arte de pensar por conta própria, que capacite a ação humana a buscar um possível estado futuro melhor, sendo que tal busca precisa, desde logo, ser orientada pelo princípio de tomar em sua ação a humanidade, sempre como um fim e jamais como um meio...” (DALBOSCO 2004, pg. 1350).

É isto que há de mais sublime no pensamento de Kant: que toda e qualquer ação esteja sempre amparada e ordenada por uma atitude do pensamento autônomo e, portanto, ético que assegura, nas mais diversas circunstâncias, a dignidade inalienável da condição humana.

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2ª edição. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

FORTES, Luiz R. Salinas. *O Iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (coleção tudo é história).

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DALBOSCO, Cláudio A. “Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant”. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes. V. 25, nº 89, set./dez. 2004.

KANT, Emmanuel. Resposta à pergunta o que é o esclarecimento? (Aufklärung). In: *Textos Seletos*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KANT, Emmanuel. *Sobre a Pedagogia*. 3ª edição. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KANT, Emmanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Porto: Porto Editora, 2004.

VINCENTI, Luc. *Educação e Liberdade; Kant e Fichte*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1994.