

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

EDUCAÇÃO E MORAL NO PENSAMENTO DE KANT

ELIAS DE SOUZA JUNIOR

Maringá

2005

ELIAS DE SOUZA JUNIOR

EDUCAÇÃO E MORAL NO PENSAMENTO DE KANT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo.

Maringá

2005

ELIAS DE SOUZA JÚNIOR

EDUCAÇÃO E MORAL NO PENSAMENTO DE KANT

Aprovada em 28/03/2005

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo (UEM)

Orientador

Prof^a. Dr^a. Blanca Beatriz Diaz Alva (UFPR)

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado (UEM)

DEDICATÓRIA

Para minha esposa Vivien, e minha filha Maria Vitória, que ensinaram-me a amar, fazendo-me ver o mundo de maneira renovada.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Blanca Beatriz Diaz Alva, que participou de minha banca de Qualificação e Defesa contribuindo para a efetivação deste trabalho.

À Professora Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado, membro da banca examinadora, também por sua valiosa contribuição.

Ao Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo, pelo trabalho de orientação, por suas críticas, sugestões e sua incansável assistência com a finalidade de tornar útil o objetivo deste trabalho.

Aos professores do Mestrado, principalmente àqueles que ministraram as disciplinas que cursei durante o período que estive no programa.

À minha família, em especial à minha filha Maria Vitória, que sem compreender muito o porquê teve que suportar minhas ausências.

Às pessoas que contribuíram durante a reflexão, a pesquisa e a redação deste trabalho.

“ O homem é a única criatura que deve ser educada. Por educação entendem-se [...] os cuidados (a alimentação, o sustento), a disciplina e a instrução com a formação. Sob esta tripla relação, o homem é criança nutrida – aluno – e escolar.”

(KANT. Reflexões sobre a Educação).

RESUMO

TÍTULO: EDUCAÇÃO E MORAL NO PENSAMENTO DE KANT.

Este trabalho discute o contexto histórico do século XVIII e início do século XIX, para compreender a relação entre educação e moral no pensamento de Kant. Objetiva situar Kant em sua época, e levantar informações sobre sua concepção de educação nos aspectos, intelectual, moral e religioso. Kant, valorizou a educação familiar como base da formação do indivíduo, e atribuiu à escola, outras finalidades. A educação em Kant apresenta uma preocupação com a conduta do homem, pensando no bom cidadão, e no homem disciplinado. Para tratar de uma educação, que tem como prioridade a autonomia, discutimos alguns fatos históricos que tiveram ligação direta e indireta em seus estudos sobre a formação do indivíduo. Entre eles, a Reforma religiosa do século XVI, que teve significado educativo, e defendia uma educação humanista, igualitária e moral. O Iluminismo na Alemanha no século XVIII, principalmente por ter significado acadêmico, significou para Kant, a saída dos homens do estado de *minoridade*, considerado por ele a incapacidade de utilizar o próprio intelecto. No mesmo século, a Revolução Francesa, que apresentou contribuição significativa para a ressignificação da própria educação. Kant admitia também o processo de laicização no século XVIII, que ramificou por toda a Europa, e contribuiu para conquistar a condição de liberdade individual, o que deu suporte para Kant fazer uma discussão sobre o indivíduo e sua autonomia. São consultadas especialmente a *Crítica da Razão Pura*, a *Crítica da Razão Prática*, a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a *Crítica do Juízo* e *Sobre a Pedagogia*. Kant teve grande cuidado para tratar da construção do homem moral. Sustenta que há uma lei moral objetiva, conhecida por nós não pela experiência, mas pela razão. A lei moral nos obriga a agir ou a nos abster de agir simplesmente porque a ação é exigida pela lei, ou proibida por ela. A educação sendo doméstica ou escolar, segundo ele, deve ter consciência dessa possibilidade, porque é através dela que o homem pode conquistar sua autonomia e liberdade individual. A educação moral é a forma mais apropriada para aproximar o homem de sua perfeição.

Palavras-chave: Fundamentos da Educação, Kant, educação e moral, século XVIII.

ABSTRACT

Title: Moral and Education in Kant's thought.

This work discusses the historical context of the 18th century and the beginning of the 19th, to understand the relation between moral and education in Kant's thought. The objective is to place Kant at his time and raise information about his conception of education in intellectual, moral and religious aspects. Kant valued the family education as basis of the formation of the individual and attributed to the school other purposes. The education in Kant shows a concern with the conduct of man, thinking about the good citizen and about the disciplined man. To understand an education that has as priority the autonomy, it discussed some historical facts that influenced his studies about the formation of the individual. Between them, the Religious Reformation of the 16th century, that had an educational meaning, because it defended a humanist, equalitarian and moral education. The Enlightenment in Germany on the 18th century, especially for its academic meaning, took Kant to reflect about the exit of the men of the *minority* state, considered by him as the inability of using the own intellect. In the same century, the French Revolution, that had significant contribution to the re-signification of education. Kant also admitted the process of laicization in the 18th century that ramified for all Europe and contributed to conquer the state of individual freedom, what gave Kant, a support to make a discussion about the individual and his autonomy. It is consulted especially the *Critic of the Pure Reason*, the *Critic of the Practical Reason*, the *Recital of the Metaphysics of the customs* and *About Pedagogy*. Kant had great care to deal with the construction of the moral man. He believes that there is an objective moral law that we can know not under the experience but under the reason. The moral law obligates us to act or to not act, because the action is required by the law, or forbidden by it. The education, domestic or scholastic, according to him, may have the consciousness of its possibility, because it is through it that the man can conquer his autonomy and individual freedom. The moral education is the most appropriated way to approach the man of his perfection.

Key-words: Fundaments of Education, Kant, education and moral, 18th century.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 CONTEXTO HISTÓRICO: VIDA E OBRA DE KANT	14
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO.....	14
1.2 VIDA E OBRA DE IMMANUEL KANT	36
2 O PROBLEMA DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO	50
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO EDUCACIONAL NA ALEMANHA DO SÉCULO XVIII	50
2.2 A NECESSIDADE DO CONHECIMENTO PARA O EDUCAR-SE	55
2.3 EDUCAR PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E SUA AUTONOMIA	66
3 A CONSTRUÇÃO DO HOMEM MORAL	79
3.1 FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL	81
3.2 DEVER	86
3.3 LEI MORAL	88
3.4. MORAL E RELIGIÃO	93
CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

Poucos filósofos tiveram uma vida tão dedicada ao ensino e à investigação filosófica quanto Immanuel Kant (1724-1804), considerado um dos pensadores mais influentes dos tempos modernos. Nascido em uma pequena cidade alemã, teve uma vida longa e tranqüila, contribuindo não apenas à filosofia, mas também à cosmologia, à astronomia, ao direito e à educação.

Kant não foi considerado um educador, mas suas críticas sobre o processo educacional foram valiosas para repensar a educação, visto que constantemente valorizava a formação do indivíduo e principalmente por ter defendido uma educação familiar, considerada por ele a base fundamental para o futuro cidadão, uma educação que faria do indivíduo um homem de bem e moralmente estruturado. Kant, ao valorizar a educação familiar, não a concebia como sinônimo de escola, pois esta o prepararia o novo cidadão para a vida, o trabalho e para a humanidade. A escola, para ele, possuía uma função específica bem como uma característica abrangente.

Este trabalho, no entanto, não pretende discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem, porque não se encontra, nos escritos de Kant, algo que ilustre a educação com esse intuito, mas se encontra a necessidade de um método utilizado para educar. A educação em Kant é uma formação para a vida, educar o homem para ser cidadão, um cidadão moralmente comprometido com o bem-estar do grupo no qual ele esteja inserido.

Para evidenciar essa característica da educação, Kant (2002, p. 13) afirma:

As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhe é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

A educação na perspectiva kantiana não fica restrita ao cognitivo; nela se discute educar o homem para si, pensando na conduta moral, no indivíduo, e em educar

para o todo pensando no cidadão, ou seja, na condição de pessoa¹. Reconhecendo que a pessoa deve ter o seu papel social definido e a educação tem como uma de suas metas promover ao indivíduo para ascender socialmente e atuar como pessoa. Ao mesmo tempo em que Kant discute a questão individual, também trata da questão pessoal. A educação, ao desempenhar seu papel, não pode preocupar-se primeiramente com a pessoa na questão coletiva, ela deve levar em consideração como cada indivíduo assimila os conteúdos que se refletirão no coletivo, determinando sua conduta. Para Kant (2002), o homem é a única criatura que precisa ser educada.

A teoria de Kant apresenta um aspecto filosófico para discutir a educação, e com isso consegue fazer críticas bastante direcionadas ao processo educacional. Faz alguns questionamentos sobre como seria o método mais adequado para educar o indivíduo independentemente da classe social, visto que a educação não apresenta a característica de educar o homem conforme o seu nível social ou econômico, mas deve pensar no sujeito como um todo; pois a educação não está estruturada para formar o homem apenas para o trabalho.

Neste sentido, esta pesquisa discute a relação entre a educação e a moral no pensamento kantiano. A princípio, objetiva situar Kant em sua época e levantar informações sobre sua concepção de educação nos aspectos intelectual, moral e religioso, tendo em vista que esses elementos tiveram grande repercussão tanto em sua vida quanto em seus escritos, principalmente a sua obra *Sobre a Pedagogia* (2002), que trata especificamente da educação.

Para tanto, é relevante a observação feita por Kant (2002a) quando diferencia o homem dos animais, argumentando que o homem requer cuidados para uma educação digna, já os animais necessitam apenas de nutrição. Esse cuidado que Kant procura demonstrar no processo educacional é justamente o cuidado necessário para a formação do homem moral que possa ser no futuro um cidadão

¹ Pessoa: no terceiro paralogismo da personalidade em CRP, Kant define uma pessoa como “o que tem consciência da identidade numérica de si próprio em tempos diferentes” (A 361). Argumenta ser falacioso inferir da unidade do sujeito pensante a existência de uma personalidade que perdura através do tempo. Dentro dos limites da filosofia teórica, somente a “personalidade psicológica” pode legitimamente ser um objeto de conhecimento, a saber, “a capacidade da pessoa para ter consciência da própria identidade em condições diferentes da sua existência” (CAYGILL, 2000, p. 253).

exemplar.

Não se pode esquecer que o período vivido por Kant encontrou dificuldades para discutir a educação, pois,

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisas elaboradas por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as idéias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico. A educação defende como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua formação completa ou perfeita (CAMBI, 1999, p. 21).

Para Kant, a educação deveria apresentar uma preocupação com a conduta do homem. Portanto, acreditava que a educação pública tinha uma importância superior à educação doméstica, por apresentar elementos formadores do cidadão. No entanto, essa educação não correspondia, na época, aos interesses dos meios de produção.

A opção por estudar a educação e moral em Kant foi por acreditar que dentre os filósofos que se preocuparam em discutir o conhecimento e a educação moral, Kant é aquele que conseguiu atribuir uma importância significativa para o racionalismo e o empirismo. Segundo Hoff (1995), Kant tornando-se um espírito interessado nos problemas da educação, sua metafísica intervém a todo momento na pedagogia; nela a experiência e o pensamento se alternam, se esclarecem e se guiam. Assim, o interesse pelo tema se revela como uma necessidade de explorar os caminhos da própria educação contemporânea a partir de seu início.

No caso de Kant, sua pedagogia buscava respostas para os problemas que a própria sociedade daquela época enfrentava. E tais problemas, originados do movimento geral da própria sociedade, manifestava-se na educação como crise de valores. Assim, pode-se circunscrever a pedagogia de Kant no âmbito da moral.

Tratava-se, para ele, de definir um “novo homem” (novo aluno, novo cidadão, por exemplo) para uma realidade que não era mais correspondente aos ideais e práticas de uma moral aristocrática. Para tanto, o estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e encontra-se dividido em três momentos.

O primeiro capítulo apresenta o contexto histórico, vida e obra de Immanuel Kant, com destaque para o período histórico do século XVIII e início do século XIX. Nesse período, Kant vivenciou algumas conseqüências das transformações históricas, e a primeira delas foi a Reforma Religiosa de Martinho Lutero (1483-1546), porque a Alemanha foi influenciada por esse movimento reformador.

Outro fato que também teve importância na formação acadêmica de Kant, bem como na elaboração de sua obra, foi o Iluminismo. Para Kant, “as Luzes” não designavam um período como outro qualquer, elas eram o presente se fazendo. Dedicou ao momento um pequeno artigo escrito em 1784, alguns anos antes da Revolução na França, quando publicara sua primeira *Crítica* (THOUARD, 2004).

Kant era formado em filosofia, mas atuou como professor universitário em outras áreas do conhecimento. Suas obras tratam da formação do conhecimento, de algumas críticas sobre as teorias do conhecimento de outros pensadores, tanto racionalistas como empiristas. Ao discutir sobre conhecimento, justifica que o mesmo é indispensável para tratar das teorias educacionais e para compreender o processo educacional.

Há críticas de Kant às várias teorias racionalistas, como a de René Descartes (1596-1650), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) e Christian Wolff (1679-1754) (neste último, encontrou os estudos sobre a matemática e a metafísica) e a alguns empiristas, como John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) e outros.

O segundo capítulo discute sobre o conhecimento e a educação e os aspectos históricos que influenciaram a educação da Alemanha no século XVIII. Essas transformações sociais e históricas manifestavam-se na sua forma orgânica, em uma sociedade e em uma cultura laicizada, um homem-indivíduo que era um novo sujeito social.

O século XVIII teve uma forte marca, o período de transição do mundo moderno para o mundo contemporâneo. A possibilidade do pensar e do conhecer para a emancipação e a autonomia valorizando a razão são elementos amplamente discutidos nas principais obras de Kant: a *Crítica da Razão Pura* (1781), a *Crítica da Razão Prática* (1788) e a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785). A

obra *Sobre a Pedagogia* (1803) destaca-se como fonte de pesquisa ao oferecer aspectos que são enfoques específicos sobre a educação, o objetivo principal deste trabalho.

No terceiro capítulo aborda-se a construção do homem moral no pensamento kantiano. Ao considerar que a moral é oriunda da razão, é o suficiente para o homem pensar em uma sociedade organizada, disciplinada e justa. Lembrando que a moral só apresenta a possibilidade para pensar em uma educação de homens autônomos, livres e moralmente disciplinados, quando ela é concebida como resultado das transformações históricas e a única maneira que o homem pode encontrar para desenvolver sua consciência moral é pela razão, desde que possa ser analisada a possibilidade de uma prática.

É necessário retomar o contexto histórico do surgimento do pensamento de Kant, especialmente sua visão sobre educação. O século XVIII foi um período de revolucionárias transformações. A partir da Revolução Industrial (segunda metade do século XVIII), da Revolução Francesa e do Iluminismo, os homens não mais seriam diferentes por nascimento. Foi essa transformação jurídica que permitiu a Kant hipervalorizar a educação e a moral, centradas então no indivíduo, como resposta aos desafios culturais e filosóficos de seu tempo.

1 CONTEXTO HISTÓRICO: VIDA E OBRA DE KANT

O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto histórico do século XVIII e início do século XIX, por se tratar do período em que Kant viveu e desenvolveu seus principais “escritos” filosóficos, nos quais encontram-se elementos para justificar sua discussão sobre conhecimento, educação, moral e religião.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

A Alemanha no século em que Kant viveu também sofreu influências do processo de transformação econômica pela expansão da indústria, do comércio e por ser afetada pelo modo de produção capitalista². Isso teve uma repercussão de ordem negativa na concepção de educação, segundo a visão kantiana, por se tratar de uma

² Modo de Produção Capitalista: Das teorias que procuram explicar o que é o Capitalismo, destacam-se duas grandes correntes representadas por Max Weber (1864-1920) e por Karl Marx (1818-1883); a primeira chamada culturalista e a segunda, histórica, em razão dos diferentes pontos de vista dos quais se partem para explicar os mesmos conceitos. A primeira corrente busca explicar o Capitalismo através de fatores externos à economia. Para M. Weber, o Capitalismo se constitui a partir da herança de um modo de pensar as relações sociais (as econômicas aí compreendidas) legadas pelo movimento da Reforma na Europa: do protestantismo de Lutero e do Calvinismo. A idéia principal nesse modo de pensar refere-se à extrema valorização do trabalho, da prática de uma profissão (vocação) na busca da salvação individual. A criação de riquezas pelo trabalho e poupança seria um sinal de que o indivíduo pertenceria ao grupo dos “predestinados”. O conjunto dessas idéias formaria o fundamento de uma ética elaborada pela Reforma que implica a aceitação de princípios, normas para conduta, que seriam a expressão de uma “mentalidade” e de um “espírito” capitalista. Torna-se evidente, nessa concepção do capitalismo, a grande importância conferida a fatores culturais. De acordo com M. Weber, existe capitalismo onde quer que a provisão industrial das necessidades de uma comunidade seja executada pelo método de empresa, pelo estabelecimento capitalista racional e pela contabilidade do capital. A segunda corrente, partindo de uma perspectiva histórica, define capitalismo como sendo um determinado modo de produção de mercadorias, gerado historicamente desde o início da idade moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês, ao qual se chamou Revolução Industrial. Por modo de produção entende-se tanto o modo pelo qual os meios necessários à produção são apropriados, quanto as relações que se estabelecem entre os homens a partir de suas vinculações ao processo de produção. Por essa perspectiva, Capitalismo significa não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema no qual a forma de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca. Para que exista o Capitalismo, faz-se necessária a concentração da propriedade dos meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de uma outra classe para a qual a venda da força de trabalho seja a única fonte de subsistência. Esses requisitos Marx demonstrou terem sido estabelecidos através de um processo histórico que transformou as antigas relações econômicas dominantes no Feudalismo, destruindo-as ao mesmo tempo em que se construía o Capitalismo (CATANI, 1988. p. 8-10).

educação do indivíduo e não do coletivo. Não que Kant fosse contra qualquer sistema econômico, mas era contra uma educação que não tivesse plenas condições de formar o indivíduo com essa visão da coletividade, do social.

O sistema capitalista exigia uma educação disciplinada e voltada para o trabalho produtivo, o que não correspondia aos ideais kantianos de educação. Para Kant, essas transformações afetaram o homem em sua totalidade, levando-o a questionar: O que é educação?³ Qual seria o verdadeiro papel da educação em uma sociedade em transformação? Seria possível pensar em uma educação segundo a perspectiva kantiana, encontrando a diferença de valores dentro de uma mesma sociedade? O verdadeiro papel da educação na perspectiva kantiana era formar o homem como um todo, priorizando o individual, pois a valorização individual é também uma consciência individual, desde que a mesma tenha uma responsabilidade social. Até porque a educação para Kant, segundo Hoff (1995, p.74), não pode formar apenas o indivíduo; há de formar o cidadão, o político, o homem social – um homem para a humanidade.

Concebe-se a educação como um elemento polêmico. Assim, discutir ou escrever sobre Kant, principalmente sobre sua concepção de educação e moral, é uma árdua tarefa devido à complexidade que se encontra em seus escritos; pela exigência de profundidade da reflexão. A leitura de sua obra requer do pesquisador determinação para compreendê-lo, mas torna-se gratificante quando essas teorias dão apontamentos para aproximar-se da concepção de educação que ele defendeu.

Nessa época, Kant tem bem amadurecida a concepção de que a organização social da Alemanha estava bastante distante dos ideais do *Esclarecimento* devido ao despotismo político e à falta, no sistema educacional de seu país, de princípios universais advindos de uma moralidade apriorística, os quais, aplicados ao processo educativo levassem os homens à liberdade e à felicidade.

³ Educação: a educação é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e em conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. A Providência quis que o homem extraísse de si mesmo o bem e, por assim dizer, desse modo lhe fala: “Entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições para o bem. Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti (KANT, 2002a, p. 19)”.

É, portanto, inserido nesse pensamento que Kant lançou uma pergunta que até hoje faz pensar: “[...] como poderíamos tornar os homens felizes se não os tornamos morais e sábios?” (KANT, 2002a, p. 28). Para que os homens se tornem morais e sábios, e, portanto, felizes, é preciso que sejam educados.

Sobre isto Kant (2002a, p. 17) escreveu:

Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da 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 que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma segunda natureza para eles. Podemos trabalhar num esboço de educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco.

Para Kant atingir essa maturidade, foi necessário percorrer as variadas formas de conhecimento, principalmente recorrer à história como fonte de informações, e a minuciosas observações de como ela conduzia a humanidade, bem como entender como a humanidade reagia às contradições geradas pelo surgimento de novas idéias.

Para a compreensão de todo esse processo histórico em pleno século XVIII, Kant parte da elaboração de uma grande síntese entre o mundo sensível e o mundo inteligível. Nesse novo método elaborado por ele, tratando dessa possibilidade do conhecimento, Torres (1987, p. 16) assinala que o pensador transcendental tinha a forte tendência de romper com o passado por estar transformando-se em sujeito autônomo, e possuía consciência de suas obrigações como “homem moral” em sua universalidade.

Alguns acontecimentos que merecem destaque ao mencionar Kant e que tiveram importância para sua formação intelectual são a Reforma Protestante do século XVI, O Iluminismo e a Revolução Francesa do século XVIII, que abalaram as estruturas do conhecimento humano, passando a ter reflexos na educação, na religião e na moral, constituindo-se em conteúdos a serem discutidos nesta pesquisa.

Sabe-se que Kant nasceu em uma Alemanha Reformada, a qual propunha ao homem uma visão diferenciada do mundo cristão fazendo vários questionamentos

sobre a mentalidade Medieval Católica, porque ela só conseguia vislumbrar o Cristianismo como a Religião Universal, e o homem cristão submetia-se à total obediência, como determinava a hierarquia da Igreja Católica.

A Reforma Religiosa que estava prestes a acontecer no século XVI ganhou força porque o líder da Reforma, Martinho Lutero, depois de presenciar algumas irregularidades praticadas pela Igreja Católica, propôs um novo modelo de vida religiosa cristã ao mundo ocidental.

Essa transformação nos ideais religiosos teve início no século XVI, quando os fermentos de uma renovação religiosa, que por diversas vezes agitaram o mundo da cristandade a partir do século XIII, explodiram com toda sua carga, dando lugar a um movimento de reforma político/religiosa, comumente conhecido pelo nome de Reforma Protestante. A Reforma iniciou-se quando a Igreja Romana passou a ser alvo de críticas quando passou a não corresponder a suas obrigações cristãs, sendo, inclusive, vista como corrupta.

Além disso, Cambi (1999, p. 246) assevera que existiram também motivos de ordem social e econômica como a “[...] crescente hostilidade da burguesia financeira dos vários países” pelo fiscalismo papal e, na Alemanha, “[...] o nascente sentimento nacional”, instigava “[...] as agitações sociais que movimentavam as massas camponesas contra os grandes proprietários de terras” e o protesto dos novos intelectuais laicos.

A Igreja Romana, transformada em um alvo de críticas, sentiu-se ameaçada em seu antigo poderio, até porque o cristianismo era considerado como a religião universal da humanidade e o elemento central da unificação cultural do continente europeu.

No plano doutrinal, o princípio do “livre exame” e da “salvação apenas pela fé” abala os pilares da doutrina católica que fazem da Igreja o elemento de mediação na relação entre o homem e Deus e de garantir a graça divina mediante os sacramentos. No plano social, é superada a distinção de origem medieval entre clero e laicato, entre a ação religiosa e a ação civil, fazendo do mundo terreno o lugar em que se realiza a obra de Deus (CAMBI, 1999, p. 247).

A Reforma Religiosa acabou sendo um acontecimento que afetou a sociedade não só no aspecto religioso, mas passou a repercutir na economia e na educação,

propiciando a Kant dar maior ênfase a sua visão crítica da realidade.

Em conseqüência da Reforma houve uma mudança de mentalidade, fazendo com que o homem passasse a ter uma nova visão de mundo, afetando comportamentos pelo fato de estar descobrindo um novo mundo e também um novo homem, obrigando a sociedade a pensar em uma nova reestruturação.

Diante dessas mudanças se fez nascer uma nova sociedade, fruto de uma verdadeira reforma, que não se pode apenas restringir à questão religiosa, porque a concepção de trabalho também sofreu transformações, sendo um elemento revolucionador que fragilizou as estruturas sociais por estar lidando com as bases econômicas e com o poder.

Todo esse processo de mudança trouxe benefícios para o mundo moderno e para o desenvolvimento capitalista, aumentando ainda mais os desafios e a crescente preocupação com a sobrevivência. O homem desse período histórico, da transição do mundo moderno para o contemporâneo, acabava se distanciando do homem idealizado por Kant, porque se sentia praticamente obrigado a mudar sua atitude em relação ao novo mundo que ele próprio construía.

À educação cabia a obrigação de preparar o homem para esse novo mundo em ascensão que trazia uma transformação cultural, econômica e, sobretudo, moral e religiosa. Isso faz considerar que o homem pensado por Kant ainda se encontrava em uma condição idealista, pois estava submerso em um conjunto de valores que lhe era imposto, impedindo que sua emancipação pudesse ser concretizada.

Para Cambi (1999, p. 247),

O movimento de reforma religiosa e cultural, iniciado por Martinho Lutero na Alemanha, tem importantes conseqüências na história da cultura européia, assume desde seus inícios um importante significado educativo. Seja Lutero ou Melanchton, os dois maiores representantes da Alemanha reformada também no que diz respeito ao campo pedagógico, embora com ênfases em partes diferentes, voltam sempre a enfrentar o problema educativo.

A princípio, a Reforma não apresentava uma característica radical de uma transformação social, tinha apenas o objetivo de reeducar o homem a fazer uma releitura da Bíblia, por julgar a Igreja Católica descomprometida com suas

obrigações cristãs, até porque o modelo de cultura que o movimento reformador tinha em mira para organizar as próprias escolas era o humanístico, baseado na propriedade das línguas e na centralidade da educação gramatical.

Em conformidade com Cambi (1999, p. 248), um dos motivos que levaram Lutero a se dedicar a uma nova interpretação da Bíblia foi porque, em uma viagem à Itália em 1510, ficou profundamente impressionado com a corrupção dominante nos meios da Cúria Romana. As repugnâncias, sobretudo pela prática das indulgências, o levaram a afastar-se progressivamente da ortodoxia católica. Em 1517, Lutero publicou 95 Teses que comprometeram seu relacionamento com Roma, rompendo com esta definitivamente.

As 95 teses, cuja afixação, a 31 de outubro de 1517, é comemorada anualmente como Dia da Reforma, de modo algum tinham a intenção de deflagrar um movimento. Lutero nada mais pretendia que o esclarecimento teológico de uma questão que o envolvia como cura d'almas e que tinha implicações para a piedade de seus paroquianos: a indulgência (LUTERO, 1987, p. 21).

Certamente nada do que já fora publicado poderia causar maior polêmica que os escritos de Lutero. Suas teses foram rapidamente divulgadas por toda a Alemanha, “[...] a princípio sob a forma de simples cópia manuscrita. Mas os impressores de Nurenbergue, de Basiléia e de Augsburgo trataram de imprimi-lo” (LIENHARD, 1998, p. 62). No entanto teve “[...] pouca repercussão em Roma, embora houvessem sido enviadas para lá por Alberto de Mogúncia”. Somente com a “[...] segunda denúncia, o Papa exigiu o comparecimento de Lutero em Roma” (LUTERO, 1987, p. 199-200).

Nessas teses, Lutero afirmava a nulidade das indulgências para perdoar pecados e livrar almas da condenação; contestava o poder da Igreja como mediadora entre os fiéis e Deus e assegurava que todo fiel arrependido era remido de seus pecados através da fé em Cristo (LIENHARD, 1998, p. 59-61). Era o início da reforma protestante, movimento que causou a maior cisão da história do cristianismo.

Esse movimento reformador, salienta Cambi (1999, p. 248), foi um diferencial em relação à Igreja Católica, propondo uma formação estritamente disciplinar, moralmente estruturada, dando condições ao homem de uma emancipação, mas não o distanciando de seus princípios éticos. Kant tem um procedimento semelhante quando encontra argumentos para tratar da moral, da educação e da religião, por ter

percebido o diferencial do movimento reformador e também por ter aderido a essa mudança, assumindo ser um luterano convicto.

Um dos motivos positivos causados pela Reforma, influenciando diretamente na vida de Kant, foi o fato de ele ter verificado que a Reforma também apresentava um significado educativo, uma educação humanista, igualitária e moral. Essa educação humanista a princípio defendida por Lutero posteriormente foi também uma tarefa para Kant, ao aderir à prática luterana de pensar o homem e a educação. Uma educação humanista que pretendia realizar um trabalho na busca da compreensão do homem, descobrindo que o homem tem tudo, principalmente a religião e a moral. Mediante essa reflexão, é possível colocar o homem no centro, encontrando aqui mais elementos para compreender o sujeito que Kant discutia no processo educacional.

Lutero distinguiu claramente o dualismo entre espírito e os sentidos do dualismo bíblico entre espírito e carne. O ser humano que existe como corpo, alma e espírito vive na integralidade de sua vida, pelo uso de sua razão como pelo de seus sentidos e tendências, seja como ser humano espiritual, seja como ser humano carnal. [...] A alma, quer dizer, a razão e os sentidos, reina sobre o corpo e as ações. Nesse âmbito, a razão tem sua própria luz. É perfeitamente capaz de se ocupar com coisas corporais ou terrenas. Mas que dizer acerca do espírito? Entendido como componente do ser humano, trata-se do centro da pessoa que determina o conjunto de suas atitudes (LIENHARD, 1998, p. 289).

O processo educacional tem de reconhecer que o homem é pensamento onde o racionalismo procura responder que ele é um espírito que se basta a si próprio, uma consciência livre em perpétuo progresso.⁴

O segundo fato que marcou a história de Kant, propiciando-lhe contribuições valiosas, foi o Iluminismo na Alemanha. Christian Thomasius (1655-1728), considerado o *pai do Iluminismo alemão*, denominava Iluminismo àquilo que levava o homem a pensar pessoalmente, defendendo a idéia da tolerância e a luta contra

⁴ Racionalismo: o uso desse termo por Kant não deve ser confundido com a tradição “racionalista” na história da filosofia (Espinosa, Leibniz, Wolff etc.) nem identificado com dogmatismo. Em apenas uma ocasião Kant relaciona o racionalismo com o dogmatismo, entretanto, opõe sistematicamente o racionalismo ao empirismo. Ele conclui a típica de CRPr com o contraste entre racionalismo e dogmatismo, afirmando que “somente o racionalismo de juízos é adequado ao uso de leis morais, pois o racionalismo não toma da natureza sensível mais do que a razão pura pode também pensar para si” (CAYGILL, 2000, p. 270).

preconceitos e superstições, estimulando e demonstrando a utilidade do saber. Uma de suas críticas foi a exigência de que as mulheres pudessem obter formação universitária.

O ser humano torna-se o centro do interesse. Alexander Pope indica o caminho em seu poema didático *An Essay on Man* (Um ensaio sobre o homem), de 1733/34, nos versos: *the proper study of Mankind is Man* (O interesse do estudo da humanidade é o homem). Kant aprova explicitamente esta idéia quando reduz a filosofia a três perguntas: 1) *Was kann ich wissen?* 2) *Was soll ich thun?* 3) *Was darf ich hoffen?* (Que posso conhecer? Que posso fazer? Que posso esperar?) e as considera aspectos diferentes de uma pergunta: 4) *Was ist der Mensch?* (Que é o ser humano?), de maneira que a metafísica, a moral e a religião, nas quais se abordam as primeiras três perguntas, aparecem como ciências auxiliares da antropologia, que surge no século XVIII como disciplina autônoma. Desse meio antropológico há melhor possibilidade de compreensão do século XVIII como um todo e o movimento iluminista, em especial. Isso porque pensadores como Rousseau, que, a rigor, não poderiam ser contados como iluministas, são abarcados por esse conceito (ALBRECHT, 2004, p. 29).

Para Thomasius, afirma Albrecht (2003, p. 321), o homem deve estar atento a tudo e não confiar na autoridade de nenhum ser humano. O Iluminismo alemão fez com que o homem tivesse uma liberdade para o filosofar, para o juízo próprio e livre, ou para a reflexão pessoal.

Segundo Albrecht (2003, p. 321-326), os preconceitos da autoridade dependem do amor irracional por outros homens e os preconceitos da precipitação do irracional amor próprio. “O Iluminismo de Thomasius derrubou muitas autoridades, mas precisamente na universidade ele via o lugar espiritual no qual devia ser colocada a alavanca para instalar e difundir o saber de utilidade”. Acreditava o filósofo que nada poderia ser aprendido de cor, atribuía importância para o lado prático em direção à autonomia (ALBRECHT, 2003, p. 316).

Como o Iluminismo de Thomasius estava voltado ao indivíduo, procurando dar a ele autonomia, liberdade sem vínculo e desinteressada, Albrecht salienta que:

Thomasius fala de “um virtuoso amor a outras pessoas”; e nele consistiria “a essência do ser humano”. Porque, “sem a sociedade humana, o ser humano nada seria”, como já é demonstrado pela necessidade da *Auferziehung* [da ‘educação’]: “Uma pessoa haveria de deteriorar se outras pessoas não se ocupassem dela”. Mas a sociedade humana está orientada para a paz. Esta é alcançada

quando o ser humano ama outras pessoas (ALBRECHT, 2003, p. 333).

Como observa Albrecht (2003, p. 314), o Iluminismo alemão se destaca do Iluminismo francês e do inglês pela sua originalidade, pela sua forma lógica especulativa, que o transforma em um método de análise racional, no qual o indivíduo pode atingir sua autonomia e sua liberdade individual.⁵ Isso faz a diferença do Iluminismo francês, que era estritamente político, e do Iluminismo inglês, que apresentava uma característica econômica.

Neste sentido, o Iluminismo alemão marcou o trabalho de Kant sobre a autonomia do homem, porque apresentava uma discussão voltada para o indivíduo, pensando em sua emancipação, em sua liberdade, isto é, no pensar de maneira autônoma. Para o homem pensar de maneira autônoma, primeiramente deve ficar livre dos preconceitos da autoridade e da precipitação.

Kant concebia o iluminismo como um processo capaz de libertar o homem de um estado de imaturidade, de um estado de subjugação que impossibilitava o exercício da liberdade. Dessa forma, o Iluminismo seria, antes de tudo, uma reavaliação da atividade intelectual independente, contextualizada em uma situação que considerava simultaneamente o uso universal, livre e público da razão. Assim, pode-se discutir o sujeito sendo o homem responsável em compreender o contexto histórico em sua época. Na visão kantiana, o sujeito, nessa época,

[...] já não se deixa seduzir por um saber aparente; é um convite à razão para de novo empreender a mais difícil das tarefas, a do conhecimento de si mesma e da constituição de um tribunal que lhe assegure as pretensões legítimas e, em contrapartida, possa condenar-lhe todas as presunções infundadas; e tudo isto, não por decisão arbitrária, mas em nome das suas leis eternas e imutáveis. Esse tribunal outra coisa não é que a própria *Crítica da Razão Pura* (KANT, 2001, p. 5).

⁵ O Iluminismo é a saída dos homens do estado de *minoridade* por eles mesmos. *Minoridade* é a incapacidade de utilizar o próprio intelecto sem a orientação de outro. Essa minoridade será devida a eles mesmos se não for causada por deficiência intelectual, mas por falta de decisão e coragem para utilizar o intelecto como guia. '*Sapere aude!* Tem coragem de usar teu intelecto!' é o lema do I. (*Was ist Aufklärung?*, em *Op.*, ed. Cassirer, IV, p. 169). O I. compreende três aspectos diferentes e conexos: 1º extensão da crítica a toda e qualquer crença e conhecimento, sem exceção; 2º realização de um conhecimento que, por estar aberto à crítica, inclua e organize os instrumentos para sua própria correção; 3º uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento assim atingido, com o fim de melhorar a vida privada e social dos homens (ABBAGNANO, 2000, p. 534-535).

Abbagnano (2000, p. 534) observa: “O próprio criticismo kantiano [...] pretende levar a razão ao tribunal da razão, nada mais é que a realização sistemática de uma tarefa que todo o Iluminismo assumiu”. Assim, pode-se compreender o homem iluminado em Kant como a principal característica do Iluminismo.

No pensamento europeu do século XVII, destaca Blackburn (1997, p. 196), o Iluminismo teve muita influência na experiência e na razão, e gerava muita desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais. Já no século XVIII, na Alemanha, a filosofia crítica de Kant foi ao mesmo tempo uma espécie de apogeu e o primeiro presságio do período romântico que se seguiu, e o Iluminismo esteve associado a uma concepção materialista dos seres humanos, a um otimismo quanto a seu progresso por meio da educação e a uma perspectiva da sociedade e da ética.

O Iluminismo, pela sua abrangência na história da humanidade, pode ser considerado como uma reivindicação da autonomia do sujeito, pois em sua estrutura tinha uma luta do homem para que o uso da razão não fosse reprimido, pois o século XVIII, principalmente na Alemanha, pode ser registrado como a época da entrada de idéias e posicionamentos característicos do Racionalismo. Para este último, a única fonte do conhecimento humano é a razão, e para o Iluminismo é uma das principais ferramentas.

O Racionalismo pode ser compreendido como uma filosofia que enfatiza o papel da razão, garantindo, nessa perspectiva, a aquisição e a justificação do conhecimento sem nenhum auxílio da experiência. O Racionalismo, na concepção kantiana, é a razão pura quando ela pensa para si, nada de empírico pode ser considerado, pois é pela razão pura que o homem desenvolve seu juízo da moral, do gosto, da beleza, porque nada disso é empírico. Em função da razão é que se pode compreender a transcendência kantiana, sendo também possível pensar no sujeito para a educação, a religião e a moral.⁶

No terreno da moral, Kant defendia “o Racionalismo do Juízo, que da natureza

⁶ Transcendência: Kant foi o primeiro a adotar esse termo como símbolo de sua doutrina, estendendo-o do campo religioso para os outros campos de investigação. Deu o nome de Razão à sua filosofia transcendental, ao passo que chamava de noologistas ou dogmáticos os filósofos que a historiografia alemã do séc. XIX chamou depois de racionalistas: de um lado Platão e de outro os seguidores de Wolff (ABBAGNANO, 2000, p. 822).

sensível toma apenas o que a Razão Pura pode pensar por si, ou seja, a conformidade com a lei” opondo-se por isso ao misticismo e ao empirismo da razão prática (ABBAGNANO, 2000, p. 822).

Outro acontecimento histórico que provocou uma desestruturação social e econômica, levando o homem a repensar seus conceitos, foi a Revolução Francesa do século XVIII. Mesmo sendo um fato histórico posterior a Kant, em um plano racional ele já havia pensado nos mesmos elementos que a Revolução Francesa apresentou como armas ideológicas de guerra, que seria o homem livre e moral. De certo modo, foi uma maneira que sobretudo os alemães encontraram para poder substituir a revolução política, a exemplo da Revolução Francesa, pela revolução das idéias.

A *Crítica da Razão Pura* de 1781 e a *Crítica da Razão Prática* de 1788, obras de Kant, apresentavam esse ideal revolucionário em sua essência. Ao escrevê-las, Kant procurou valorizar o homem, sendo considerado por ele um ser de pensamento, em que a razão o iluminava. Por isso, o criticismo kantiano foi um marco que serviria de parâmetro para toda a filosofia futura ao considerar o homem como peça fundamental para esse processo revolucionário (KREIMENDAHL, 2004, p. 23).

Essa valorização do indivíduo, que aparece nos escritos kantianos durante o século XVIII, surgiu quando ele fez uma leitura da história da França e compreendeu que o homem é o único ser responsável para mudar o rumo da história, porque pode trazer o bem estar ou a ruína de si próprio e do Estado.

O que Kant pensou sobre a sociedade e o homem moral a França teve o privilégio de iniciar um movimento revolucionário com esses ideais, mas os ideais kantianos não eram característicos de um processo revolucionário do modelo francês. Kant idealizou um homem consciente, crítico e disciplinado, no qual a consciência da República fosse criada. Dessa forma, acreditava que não há mudança sem revolução.

Como argumenta Marx (s.d., p. 178), “[...] as revoluções são as locomotivas da história”, e foi justamente o que a França vivenciou para adquirir sua liberdade, mesmo pagando um preço alto por ter que enfrentar um longo período de revoluções, não de um ideal intelectual, mas de lutas sangrentas para fazer valer os

interesses da burguesia.

Essas conquistas abalaram toda uma nação, e tiveram repercussão no resto do mundo. Mesmo não tendo a mesma consciência e efeito, os movimentos revolucionários se fortaleceram. As forças revolucionárias passaram a ter uma maior resistência por ser um ideal que vinha da conscientização de cada sujeito. Não há poder, não há armas que possam contrariar ou vencer a “massa” (MARX, s.d.).

A razão faz com que o homem se fortaleça para compreender a estrutura do mundo no qual está inserido em relação à vida, à liberdade e à felicidade. O homem pode não vencer pela força, mas pode convencer pelas idéias, mesmo que elas não sejam praticadas. É possível pensar na formação do homem moral, mesmo que a idealização possa ser abstrata, como pensou Kant. Se for possível pensar *a priori*, é possível também pensar na realização. O homem tem que ser educado para sair da animalidade, mas nem por isso ele é mau a ponto de sujeitar-se à tanta repressão.

Ao abordar a formação de uma consciência crítica, expressando a razão como elemento necessário para uma reflexão, Kant afirma que esse homem passa a ter consciência da realidade, sendo capaz de pensar a sociedade, a família, a educação e a religião. Segundo ele, é partindo de princípios morais que a justiça e a democracia podem existir onde o homem pode pensar na possibilidade de uma realização como cidadão, podendo sonhar com uma vida digna e preservar as virtudes, mesmo sabendo que esse mundo idealizado encontre dificuldades quando se deparar com o mundo real.

A idealização kantiana, em se tratando de uma sociedade estruturada com base na moral e na religião, fez o homem pensar em uma realização prática, mas a grande dificuldade para essa realização é que o mundo real já apresentava um destino traçado. As forças produtivas e a criação do capital foram mais fortes que qualquer consciência criada pelo homem contra essa estrutura capitalista que a Europa desenvolveu, passando a repercutir no resto do mundo.

As discussões de Kant sobre a possibilidade da construção de uma sociedade de homens justos, de uma base estruturada na moral e nos bons costumes encontravam sempre um obstáculo, pois o sistema capitalista em ascensão era fortalecido pelo aumento da indústria e do comércio, bem como pela necessidade de

mão-de-obra qualificada para esse fim. O homem não dispunha de tempo para pensar uma sociedade que pudesse ter uma educação humanista; sua maior preocupação era pensar na produção, para quem se apropriava do capital, visando ao acúmulo de riqueza e, também, àqueles que necessitavam vender a força de trabalho, necessitando produzir cada vez mais para garantir sua subsistência.

Assim, a discussão feita por Kant sobre a autonomia do homem ficava comprometida. Pensava-se na possibilidade dessa autonomia, mas ficando restrita ao abstrato. Frente a tantos obstáculos, como idealizar uma sociedade na qual a liberdade, a autonomia e o comportamento moral fossem elementos prioritários, pois as forças produtivas, em função do capital, eram cada vez mais fortalecidas e os homens cada vez mais comprometidos com esse modo de produção? A própria constituição revolucionária francesa não foi respeitada como deveria ser, ficando restrita aos intelectuais revolucionários, porque na prática imperava a vontade e os interesses do grupo governamental, daqueles que se apropriavam do capital, pois seus ideais não eram compatíveis com a constituição.

Todo procedimento do homem para pensar a realidade pode ser atribuído ao uso da razão, porque é ela que faz entender as diversidades de idéias e as intrigas partidárias, por expressar seus ideais e interesses pessoais, visto que o homem está constantemente demonstrando sua vontade e a maneira pela qual procura compreender o mundo ao seu redor.

Pode-se tratar essa compreensão da sociedade como consciência social, o que pode ser uma ameaça para qualquer poder hierarquizado e suas contradições. O homem torna-se autônomo quando não é conduzido ou treinado para obedecer. Sua autonomia existe por apresentar a capacidade dessa compreensão do mundo que está a sua volta, enquanto as coisas passam a ser mais transparentes na sua concepção.

Por mais que os ideais kantianos estivessem presentes no processo revolucionário francês, apenas o econômico passou a ter força para causar tanto impacto, transformando-se em uma revolução sangrenta.

Enquanto o domínio da classe burguesa não se tivesse organizado completamente, enquanto não tivesse adquirido sua pura expressão política, o antagonismo das outras classes não podia, igualmente,

mostrar-se em sua forma pura, e onde aparecia não podia assumir o aspecto perigoso que converte toda luta contra o poder do Estado em uma luta contra o capital. Se em cada vibração de vida na sociedade, ela via a “tranqüilidade” ameaçada, como podia aspirar a manter à frente da sociedade um regime de desassossego, seu próprio regime, o regime parlamentar, esse regime que segundo a expressão de um de seus porta-vozes, vive em luta e pela luta? O regime parlamentar vive do debate; como pode proibir os debates? Cada interesse, cada instituição social, é transformado aqui em idéias gerais, debatido como idéias; como pode qualquer interesse, qualquer instituição, afirmar-se acima do pensamento e impor-se como artigo de fé? A luta dos oradores na tribuna evoca a luta dos escribas na imprensa; o clube de debates do Parlamento é necessariamente suplementado pelos clubes de debates dos salões e das tabernas; os representantes, que apelam constantemente para a opinião pública, dão à opinião pública o direito de expressar sua verdadeira opinião nas petições. O regime parlamentar deixa tudo à decisão das maiorias; como então as grandes maiorias fora do Parlamento não hão de querer decidir? Quando se toca música nas altas esferas do Estado, que se pode esperar dos que estão embaixo, senão que dançam? (MARX, s.d., p. 237-238).

O movimento revolucionário francês deu ao homem condições de reivindicar o direito do uso da palavra. O parlamento francês que vivia do debate não poderia impedir que a população fizesse uso dos mesmos artifícios: pensar. É justamente o que Kant procurou justificar quando tratou em suas teorias sobre a educação, argumentando que o sujeito é o único responsável pela formação de uma consciência moral e religiosa, na qual a autonomia é a mais árdua e significativa conquista e que ele também vê isso dentro da possibilidade do educar-se e de sua emancipação, sair de sua minoridade e alcançar a maioridade.

O que Kant idealizou como educação, pensando na construção do sujeito no século XVIII, ainda está por vir, haja vista que as teorias educacionais se limitam ao discurso da possibilidade. Sendo assim, é possível continuar buscando os ideais kantianos e pensar no homem-indivíduo, mesmo que a educação ou as revoluções estejam submetidas aos ditames do mercado.

A Revolução Francesa deve ser tratada como modelo universal, por nascer de uma luta que tinha como propósito transformar homens escravos em cidadãos livres, mas tendo ainda uma ordem. Esse fato histórico teve início no século XVIII, repleto de contradições, pois nesse processo revolucionário havia interesses particulares e partidários, sendo uma guerra intelectual misturada com sangue, na qual os homens, conscientes de sua exploração, lutavam por sua emancipação.

Seria possível, nesse período, tratar de uma educação humanística que tivesse como prioridade a valorização do homem dentro de uma estrutura moral, frente a uma transformação econômica gigantesca que é o Modo de Produção Capitalista? A Revolução Francesa foi uma prova concreta da intransigência intelectual, da desvalorização humana e da ausência de uma educação que pensasse no homem como indivíduo. Havia formas de conscientizar o homem para humanizar o sistema econômico, porém os meios de produção eram mais fortes, o homem que se emancipava para o trabalho livre se transformava em mercadoria para o capital.

Toda idealização kantiana não desapareceu para essa estrutura econômica, todavia, restringiu-se a uma minoria intelectual que procurava conceber a educação por um outro ângulo, uma educação do indivíduo, mas o indivíduo cidadão, o homem para a humanidade. Kant vislumbrava na educação uma maneira de preparar o homem para a vida, uma educação moral e religiosa. Para Kant (2002a, p. 26), “[...] a educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência”. Dessa forma, antes de transformar os seres humanos em ferramenta de trabalho, primeiramente dever-se-ia transformá-los em homens. Uma educação humanística coloca acima de tudo a vida, a moral e o bem-estar social de uma relação fraterna.

Nessa discussão sobre a possibilidade do homem conhecer para conhecer-se e educar-se dentro dos princípios morais, Kant sempre esteve convicto de uma possibilidade e não da impossibilidade. Kant fez o homem sonhar, ultrapassar as experiências pela sua transcendentalidade, sempre buscando o realizável. Por mais que esse realizável pudesse permanecer *a priori*, expressava sua convicção da possibilidade *a posteriori*.

A modificação do pensamento em busca de uma autonomia e de sua liberdade deve partir do sujeito quando se torna consciente dessa necessidade, vindo do próprio sujeito. Kant atribuía esse fato à transcendentalidade humana, admitindo essa possibilidade *a priori*. Isso convence que a educação moral e a consciência coletiva do que deve ser o cidadão seguindo esse raciocínio possibilita ao homem uma idealização *a priori* de uma sociedade justa, sem a necessidade de a violência ser o único meio da população chamar a atenção das autoridades para reivindicar os seus direitos (KANT, 2001, p. 240-241).

O homem no mundo capitalista adquire a liberdade enquanto mercadoria, porque a formação do homem ou do cidadão não está direcionada para a sua transcendentalidade visando à moral, pensando em uma igualdade social em que os homens possam gozar dos mesmos direitos e oportunidades. A educação acaba sendo sinônimo de instrução e treinamento para o mercado de trabalho e não uma educação para a vida.

Para Kant (2002a, p. 88), “[...] tudo o que opõe à moral deve ser excluído dos propósitos”. Como a educação frente a essa problemática pode pensar nas questões morais e humanas se as bases sociais e econômicas não caminham pelos mesmos trilhos? Se o educador tiver essa consciência, deve desenvolver no educando a consciência de uma possibilidade; só assim a educação pode, realmente, desempenhar o seu verdadeiro papel. Segundo Kant (2002 a, p. 11), é o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação.

Se o homem consegue pensar em mudanças que possam ser concretizadas, pode encontrar forças e sentido em empenhar-se na luta para sua emancipação e autonomia, enxergar o mundo a sua volta e compreender o seu processo histórico. Isso possibilita haver ou não interferência de sua atuação como sujeito histórico para modificar o seu meio em função de si próprio e dos outros homens. Quando o homem chega a essa compreensão e à de suas possibilidades, pode ser considerado como Sujeito Transcendental na concepção de educação que Kant descreveu na *Crítica da Razão Pura*.⁷ O homem é visto como o centro, mas de modo que possa compreender o que está ao seu redor.

A partir do momento em que tal homem possa tomar consciência, é sinal que pode

⁷ Sujeito Transcendental: Kant não se limita à descrição do objeto transcendental que “serve de fundamento às aparências” e que, portanto, “é para nós indecifrável”, para ir mais além e dizer que essa é a razão “pela qual a nossa sensibilidade está submetida a certas condições supremas e não a outras”. Isso pode ser colocado a par de seu comentário anterior no sentido de que o objeto transcendental “apenas exprime o pensamento de um objeto em geral, de acordo com diferentes modos [de intuição]”. Kant não quer dizer com isso que o objeto transcendental determina o nosso modo espaço-temporal de intuição, mas que ele oferece “a unidade do pensamento de um múltiplo em geral”, independentemente do modo de intuição. Essa unidade, entretanto, converte-se ulteriormente na propriedade do “sujeito transcendental” ou “um algo em geral” significado pela expressão “eu” que forma o veículo para toda e qualquer experiência. Fornece a condição mais fundamental da experiência, a qual consiste na capacidade de unidade das diversidades de intuição (CAYGILL, 2000, p. 244).

avaliar, refletir e propor ou provocar as mudanças cabíveis em função de modificar o contexto no qual está inserido, em função de si mesmo e do coletivo. Deve-se admitir, então, que essa transformação é de caráter racional, isto é, de forma *a priori* no sujeito. Assim, quando o homem consegue compreender a estrutura da sociedade é que pode pensar em modificá-la, a “razão” dá ao homem condições para criar uma consciência de forma crítica e dialética.

De acordo com Fauré (1995, p. 57), a razão tem um significado bastante expressivo:

La razón es la ley de los seres inteligentes, éstos deben conducirse únicamente por ella. Es la autoridad legítima, lo opuesto de la simple voluntad. La voluntad, considerada independientemente de la razón, es el poder arbitrario, el despotismo, dondequiera que se encuentre. Tomar la voluntad como razón equivaldría en un pueblo a un despotismo nacional. La razón, y no la voluntad, hace entonces la ley. La razón es débil, incierta, poco fija en sus principios; estos principios no están convenidos en materia de gobierno. Pese a ello, la razón no pierde ninguno de sus derechos, y no debe dejar de conservar su imperio sobre los hombres. Y si hay un principio sagrado general, consiste en actuar según sus luces, fuente de cualquier moralidad personal o de intención. En las cosas privadas o consideradas así uno es dueño de seguir su conciencia o sus propias luces, y no está permitido alejarse de ellas. En las cosas públicas, al contrario, se debe actuar conforme a la ley a la razón pública. Allí es donde se distingue la moral de la política. Sin esta regla, la diversidad de opiniones llevaría a la anarquía, y la presencia de una sola opinión, al despotismo. Del hecho que la razón sea la autoridad, se deriva que el derecho de hacer la ley sea el derecho de juzgar lo que conviene a todos y darles el propio juicio o razón como regla.

Pensar em um homem que é razão, que é educável dentro de uma perspectiva moral, era sem dúvida assunto bastante polêmico entre os intelectuais que tratavam de teorias educacionais e que almejavam uma sociedade transformada. Entretanto, isso acabou se transformando em discussões e em inúmeras teses, nas quais a educação na perspectiva kantiana acabou sendo vista de forma abstrata porque os meios nos quais ela deveria ser instalada não encontravam espaço para uma prática, pois a mesma era uma contradição por se tratar de uma educação para o indivíduo.

As revoluções são provas concretas de que o homem passou a fazer o uso da razão por apresentar seus variados discursos; aqueles que usavam de seus argumentos para se manterem à frente das lideranças e aqueles que lutavam contra a

exploração e a desigualdade social.

Fauré (1995, p. 63) postula que:

La razón es perfectible por naturaleza, o, más bien, nace, crece y se desarrolla junto con él. Sólo por ella puede aprender a conocer lo verdadero y el bien, a distinguirlo de una infinidad de erros y de males que amenazan y asedian sin cesar su existencia natural y política.

Como pensar no sujeito e no indivíduo frente a tantas revoluções e em um processo educacional que não dá a devida importância para esses elementos? Kant, ao referir-se à educação, cita alguns dos elementos que estariam estruturando-a e entre esses elementos merecem destaque o hábito e a cultura.

Ao se referir à teoria de Kant sobre o hábito, Caygill (2000, p. 169) salienta que esse termo é apresentado em sua discussão do sentimento moral em educação, usando-o para colocar os impulsos da sensibilidade sob o domínio das regras morais do entendimento. É um dos meios pelos quais “[...] o entendimento podia levar a sensibilidade à submissão e induzir-lhe motivos para esta”. Acredita Kant que, como os seres humanos não estão naturalmente dispostos para esse resultado desejável, é aconselhável “[...] produzir um *habitus*, o qual não é natural, mas toma o lugar da natureza, e é produzido por imitação e prática assiduamente repetida”.

Quanto à cultura, assevera Caygill (2000, p. 89-90) que Kant descobre as origens da cultura na restrição da liberdade humana, “[...] toda a cultura e arte que adornam a espécie humana... são frutos de sua insociabilidade”, e descreve a cultura como uma disciplina da vontade e das inclinações. Entretanto, a disciplina da vontade e das inclinações, na escolha de fins, não tem relação necessária com a competência para realizá-los.⁸ Isso resulta em um conflito social entre aqueles que, “[...] por uma espécie de processo mecânico que não exige qualquer talento especial, provêm os confortos materiais da vida” e [...] outros que se dedicam aos ramos menos necessários da cultura na ciência e na arte“. Os primeiros são mantidos em um estado de tutela imposta – “de opressão, com trabalho árduo e poucos prazeres” – incapazes de desenvolverem as aptidões que lhes permitam escolher seus próprios

⁸ Vontade: a discussão de Kant da vontade é conduzida em termos de uma distinção entre a vontade (*Wille*) e a capacidade de escolha (*Willkür*) [arbitrio], e ambos os termos são traduzidos, freqüentemente, com vontade (CAYGILL, 2000, p. 318).

fins, enquanto os segundos, que não têm de labutar para adquirir a habilidade necessária à realização de seus fins, tornam-se supercivilizados e perseguem o luxo e os fins supérfluos (CAYGILL, 2000, p. 89-90).

Kant vê essa “esplêndida miséria” da cultura como propensa à catástrofe, ao mesmo tempo em que desenvolve as “tendências naturais” da humanidade para uma sociedade civil cosmopolita, na qual a aptidão para a escolha de fins e a competência para realizá-los estarão em harmonia.

Com base nessas abordagens de Kant sobre o hábito e a cultura para abordar a educação questiona-se: seria possível pensar em uma educação que pudesse apresentar competência para tratar da liberdade humana, da disciplina e dos talentos pensando na construção de uma sociedade que pudesse proporcionar ao homem sua realização?

A educação, quando traçava um caminho com essa finalidade, sempre encontrava resistência, porque a construção dessa sociedade estava no caminho contrário das revoluções econômicas e políticas, dos interesses partidários, do mundo tecnológico e das frentes capitalistas. A educação acabava sendo uma árdua tarefa para quem se posicionava contrariamente a essas lideranças, porque a educação era vista de forma mecânica, pois no século XVIII apresentava um perfil humanitário e moral e nem sempre conseguia atingir seu objetivo, porque o modo de produção capitalista só enxergava uma educação voltada para a profissionalização do indivíduo.

Por mais que houvesse uma consciência humana e moral, as condições de vida e a luta pela sobrevivência estavam acima de qualquer coisa. Diante de tais circunstâncias, era quase inviável pensar em reverter esse quadro em curto prazo, ou mesmo em longo prazo, pensando que a educação pudesse fazer do homem esse sujeito tratado por Kant.

A discussão desenvolvida por Kant sobre a educação tratava de elementos reais, de uma possível transformação da sociedade; essa discussão, contudo, permaneceu muito restrita ao campo intelectual. O homem podia pensar, mas suas realizações em termos educacionais caíam no campo da abstração.

Para Kant (2002a, p. 19), “[...] a educação é uma arte, cuja prática necessita ser

aperfeiçoada por várias gerações”. A idealização kantiana sobre a educação era concebida como uma educação da possibilidade. O ensino não poderia estar a favor de uma instrução que provocasse o exercício mental no qual o intelecto pudesse compreender toda a estrutura do sistema político e econômico da época.

O objetivo de Kant era, acima de tudo, uma pedagogia da razão crítica. O grande passo dado por ele por influência da “filosofia das luzes” estava ligado ao sujeito da razão, a qual conduz ao seu interior o entendimento. Não é uma ideologia que conduz uma massa por um ideal, mas uma iluminação que surge de cada sujeito, fazendo desse homem o Sujeito Autônomo. Esse é o contexto no qual Kant procurou justificar o homem moral como a possível universalidade da moral e sua igualdade entre todos os indivíduos na sua qualidade de sujeitos morais, a autonomia de cada um deles implicava a sua dignidade.

Touchard (1970, p. 53), ao tratar do homem moral, faz a seguinte afirmação:

Se reconhecemos um mundo moral, ou pelo menos idealizamos este mundo (e, portanto, o mundo das realidades políticas e sociais) dominado pelo reinado dos fins, daí resulta que este mundo só pode ser regido por um estado de direito em que a política deve estar numa subordinação absoluta a respeito da moral, cujo caráter é absoluto e rígido não se trata aqui, repetimo-lo, de uma teoria aplicada só a investigação da verdade em si, mas bem de um esforço prático da parte da filosofia como Rousseau, Kant só reconheceu um mérito à sua filosofia, o de ajudar os homens a esclarecer os seus direitos.

Pensando nessa merecida liberdade política que a autonomia pode promover, o Iluminismo do século XVIII enriqueceu essa transição histórica. Concomitantemente, esse mesmo homem se viu em uma nova condição, oriunda de seu próprio pensar, saindo de seu estado de minoridade para a autonomia, visto que sua consciência conseguiu enxergar que os direitos passam a ser elementos que a sociedade, ao tomar conhecimento, inicia uma luta para adquiri-los. Partindo dessa reflexão, Kant definiu o direito como sendo o conjunto das condições pelas quais o livre-arbítrio de um pode harmonizar-se com o de outro, segundo uma lei geral de liberdade (TOUCHARD, 1970, p.53).

O que Kant discutiu como liberdade pode ser compreendido a partir de seus escritos

sobre a autonomia da vontade.⁹ Segundo Touchard (1970), a autonomia do homem torna-se prioridade por estar proporcionando para si a conquista de sua liberdade. O processo educacional kantiano pode ser considerado abrangente, pois concebe o indivíduo como um todo, inserindo-se nessa abordagem a formação religiosa.

Cabe salientar que a educação de Kant foi baseada em princípios morais rígidos, conforme as exigências da Igreja Luterana. Isto requeria do sujeito uma busca de sua essência interna, e a questão religiosa passava a ter um peso considerável com o intuito de discipliná-lo e de compreender o mundo, priorizando o saber e o agir dentro de uma rigorosidade, não anulando seu comportamento, porque o seu agir deveria ser moralizador e humanitário.

Foi em função dessa formação religiosa, dentro desses princípios, que Kant adquiriu uma conduta ética, sendo visível em seu comportamento social, e também pelo que transmitia por meio de seus escritos que giravam em torno da concretização de uma educação que proporcionasse a construção de uma sociedade justa. No entanto, para isso era necessário, primeiramente, a construção do sujeito emancipado, sobretudo uma emancipação intelectual para futuramente emancipar-se como homem.¹⁰

Todo esse processo disciplinador está diretamente comprometido com essa formação religiosa oriunda do luteranismo, e também por aderir a uma tradição que nasceu na Igreja Luterana, o “Pietismo”, que surge no século XVII na Alemanha

⁹ Autonomia: a filosofia prática de Kant combina os dois aspectos da autonomia em uma explicação da determinação da vontade. A sua posição emergiu da crítica a um certo número de perspectivas então predominantes, as quais incluíram a sua oposição pré-crítica às explicações de ação moral propostas pelas idéias perfeccionistas e radiciais dominantes da escola wolffiana e pela teoria britânica – sua contemporânea – do senso moral; sua crítica aos apelos teológicos pietistas à vontade de Deus; e, finalmente, o ponto de vista de Montaigne sobre a importância do costume na ação humana (CAYGILL, 2000, p. 42-43).

¹⁰ Ética: “A ética Kantiana é *autônoma* e não *heterônoma*; ou seja, a lei é ditada pela própria consciência moral, não por uma instância alheia ao eu. Este é *co-legislador* no reino dos fins, no mundo da liberdade moral. Por outro lado, essa ética é *formal* e não *material*, porque não prescreve nada concreto, nenhuma ação determinada em termos de conteúdo, mas a *forma* da ação: agir por respeito do dever, o que quer que se faça (MARÍAS, 2004, p. 324).

conhecido como “o movimento de intensificação de fé”.¹¹

A Igreja Luterana fez de Kant um homem que propunha uma vida correta, disciplinada e humanitária. Foi um homem rigoroso com seus compromissos e consigo próprio, uma pessoa digna e justa, de uma capacidade intelectual incontestável. Sua formação rigorosa fez com que criasse projetos para uma transformação social, os quais pudessem contribuir para mudar a mentalidade do homem, mas que tivessem um comprometimento moral e ético e que esse homem fosse libertado da obscuridade dos preconceitos e de uma fé imposta. Kant acreditava que o homem não poderia ser coagido para obedecer qualquer doutrina religiosa, acreditar ou deixar de acreditar em um ser supremo por uma imposição.

Cambi (1999, p. 249) lembra que Lutero argumentava que a lei de Deus não pode ser mantida com os punhos e com as armas, mas apenas com a cabeça e com os livros. Essa abordagem leva a refletir sobre o sujeito do qual a educação deveria se apropriar, por ser a responsável em conduzir o homem quando ele se distancia das imposições por fazer uso de sua autonomia, dando a ele o poder para realizar suas críticas com mais segurança e determinação. Uma educação formadora de uma consciência que despertasse no homem o senso de humanidade, fazendo com que percebesse as diferenças sociais da desigualdade e em função dessa desigualdade é que poderia pensar em possíveis mudanças, não em nome de Deus e sim em nome da justiça e da moralidade.

¹¹ Pietismo: No século XVIII, a Alemanha conheceu um despertar religioso, o do Pietismo, o movimento de intensificação de fé nascido na Igreja Luterana alemã. Entre 1730 e 1750 a supremacia do Pietismo pareceu assente na Alemanha, mas sua influência declinou posteriormente. Muitos luteranos que aspiravam à renovação de sua Igreja e também à ignorância religiosa da população acabam aderindo a esse movimento pela forte influência de Alsaciano Felipe Spener (1635-1705), que nessa época já se arrastava pela Alemanha. Em 1670 Spener lançou a fórmula de pequenas assembléias de edificação mútua (*Collegia pietatis*) em que se reunia uma vez por semana a elite de seus paroquianos. O mundo crescente de participantes fez com que se intensificasse reuniões especiais para as mulheres e meninas. Pelo fato das pessoas se dirigirem a esses conventículos parecerem se separar da massa dos fiéis foi-lhes dado o nome de “Pietistas”. Spener evitava o mais que podia travar polêmica. Temperamento irenista, ele era bom e calmo. Grande trabalhador e espírito lúcido, escreveu 123 obras de teologia, moral e história e uma volumosa correspondência (DELUMEAU, 1973, p. 240-241).

1.2 VIDA E OBRA DE IMMANUEL KANT

Immanuel Kant nasceu na cidade da Prússia Oriental de Königsberg (hoje Kaliningrado), sendo o quarto dos nove filhos (somente cinco sobreviveram) de Anna Regina e Johann Georg Kant, um fabricante de arreios para cavalgadas. Sua mãe, de origem alemã, embora não tivesse estudo, foi admirada pelo seu caráter e pela sua inteligência natural. Kant passou a infância em um subúrbio artesanal da cidade, crescendo em um ambiente intensamente devoto (PASCAL, 1992, p. 113).

Era um homem de pequena estatura e físico frágil, metódico, e de uma forte personalidade. Homem bastante influente pelo seu grande talento e de muita repercussão social pela maneira de ser e pela forma com que tratava o ser humano, buscando compreendê-lo como um todo. O homem do conhecimento, da moral, da religião e da cultura. Esse homem metódico, como era tratado, recebeu forte herança da Igreja Luterana, pois foi educado dentro dos princípios religiosos, e a Igreja Luterana requeria de seus fiéis vida simples, íntegra e obediência à lei moral.

Esse homem que, em certos aspectos, poderia dar a impressão de maníaco, era na realidade possuidor de uma extraordinária força de vontade. Segundo Pascal (1999, p. 19), “[...] foi um trabalhador incansável, consagrando sua vida ao estudo, mas sempre atento em jamais dar ao público um pensamento prematuro ou incompleto. Para o autor, essa proibidade intelectual, é o traço dominante do seu caráter e, sem dúvida, também de sua filosofia”.

A cidade de Königsberg, conhecida como a cidade natal de Kant, só fora oficialmente fundada no próprio ano de seu nascimento em consequência da fusão de três grandes burgos agrupados em torno da foz do rio Pregel. Era a segunda maior cidade da Prússia e certamente, do ponto de vista cultural e econômico, uma das mais dinâmicas da Alemanha.

Essa cidade conheceu um período de apogeu comercial durante o século XVIII, exportando produtos agrícolas de seu interior rural para os mercados da Inglaterra e Escandinávia, e importando deles metais, manufaturas e “produtos coloniais”. Sua população de 40.000 habitantes em 1724 expandiu-se para 50.000 em 1770, entre os quais havia numerosos comerciantes expatriados ingleses; dois deles, Joseph

Green e Robert Mothergy, tornaram-se os mais íntimos amigos de Kant e iniciaram-no na filosofia e literatura inglesas (CAYGILL, 2000, p. XIX).

Königsberg funcionava também como capital regional, abrigando uma universidade – a Albertina – fundada pelo príncipe Albrecht em 1544, e uma vibrante cultura provincial de jornais, revistas e livrarias bem a corrente dos últimos lançamentos das feiras do livro de Leipzig e de Frankfurt.

Um fator bastante questionável e preocupante, afirma Caygill (2000, p. xxiv), foi o declínio das universidades alemãs desde o final do século XVII, prosseguindo no século XVIII com a queda no número de matrículas e, por conseguinte, com a diminuição do prestígio e da renda do professorado. Um outro fato marcante que influenciou a vida de Kant foi o “pietismo”, o qual, na época do nascimento de Kant, sofria a transição de uma devoção particular, apolítica, para tornar-se uma característica primordial da estrutura institucional do Estado prussiano.

As instituições educacionais pietistas no começo do século XVIII forneceram o pano de fundo para a austera educação de Kant no *Collegium Fridericianum* entre 1732 e 1740. A escola devia sua origem a uma função religiosa privada de 1698 que recebeu o alvará régio em 1701. Com a ajuda do pastor da família Kant, Franz Albert Schutz, também o diretor da escola, Immanuel Kant cumpriu uma rigorosa e austera escolaridade em gramática e filologia, acompanhada por um regime de inflexível devoção. Mais tarde, pelo estímulo recebido de seu professor Heydereich, o mestre de latim, ele e seu amigo Johannes Cunde entusiasmaram-se pelo estudo de filosofia e matemática (CAYGILL, 2000, p. XXIV). Aos 16 anos de idade, Kant estava mais do que capacitado para preencher todas as exigências impostas pelo Estado para a matrícula na universidade local.

A Universidade de Königsberg estava organizada em torno das quatro faculdades tradicionais: as três “faculdades superiores”, de Teologia, Direito e Medicina, e a quarta ou “faculdade inferior” de Filosofia. Existia uma exigência do governo para que os alunos fossem matriculados em uma das faculdades superiores, alegando que a função das universidades consistia em preparar servidores públicos, sobretudo clérigos, advogados e clínicos. As pesquisas não mostram em qual faculdade Kant se matriculou, mas há a idéia de que ele pudesse estar entre duas

das faculdades superiores, na Faculdade de Medicina ou na de Teologia.

Caygill (2000, p. XXIV) esclarece que, apesar da pobreza, Kant não se empenhou em obter a qualificação para um cargo burocrático na administração prussiana, mas optou por dedicar-se à “faculdade inferior”, de Filosofia. Durante a maior parte do século XVIII, a faculdade de Filosofia era a mais dinâmica e inovadora na universidade.

Kant permaneceu como estudante na universidade até 1755, quando conquistou, em rápida sucessão, o grau de mestre (*Magister*) e sua *venia legendi* ou licença para ensinar como *Magister legens* ou *Privatdozent*. Isso significa que a sua renda como professor dependia dos honorários que lhe eram pagos por seus alunos; só 15 anos mais tarde, em 1770, ele passaria a receber o salário público de um professor titular.

Kant teve um longo período de estudo (1740-1755) por ter grande dificuldade econômica. As suas contas, durante seus primeiros anos de estudante, mostram que era pobre, até porque duas de suas irmãs foram empregadas domésticas, o que equivale a dizer que a família era realmente pobre. Em 1747, deixou Königsberg para trabalhar nos arredores da cidade como professor particular ou *Hauslehrer*, mas sua residência fixa sempre foi em Königsberg, onde nasceu e morreu sem dali nunca ter saído.

Kant, em sua época, foi considerado um homem de uma capacidade rara pela sua percepção, a qual lhe deu o poder de compreensão do mundo e das ações dos homens, principalmente quando se refere ao homem como “sujeito transcendental”. Sua obra mostra como os usos particulares e públicos da razão estavam inextricavelmente ligados no caso de um professor universitário.

É obvio que Kant estava recorrendo do uso público da razão para justificar a sua candidatura a um cargo oficial. O que é mais significativo, porém, é o modo como ele classificou as suas 12 publicações; cinco delas dizem respeito ao preenchimento das exigências de uma carreira acadêmica, a saber: duas dissertações e três *programmata* ou anúncios dos cursos que se propôs a dar, os quais foram essenciais para poder ganhar a vida como *Privatdozent*.

Conforme Caygill (2000, p. XXVI), Kant preparou três dissertações em meados da

década de 1750, mas só duas foram publicadas, sendo as três escritas em latim. A primeira foi um *Esboço sucinto de algumas meditações sobre o fogo*, apresentada como sua dissertação de mestrado em 17 de abril de 1755. Sua segunda tese a ser defendida, tratava-se da notável *Nova elucidação dos primeiros princípios do conhecimento científico*, publicada no mesmo ano, três meses após a primeira publicação.

Após sua segunda defesa, Kant foi admitido no corpo docente da faculdade e recebeu a *venia legendi*, a qual lhe permitia dar aulas na universidade e cobrar honorários dos seus estudantes. Ele concorrera, em anos anteriores, à Cátedra Extraordinária de Filosofia, não sendo aprovado por não apresentar os requisitos necessários. De acordo com o regulamento publicado por Frederico II, um *Privatdozent* só poderia ser promovido a uma Cátedra como professor extraordinário após três debates públicos.

Kant não desistiu do objetivo de qualificar-se para a Cátedra. Em função de seus interesses para a qualificação, foi solicitado a apresentar uma nova tese a ser argüida em ato público; escreveu-a durante as férias de verão e defendeu-a em 21 de agosto de 1770. A dissertação tinha como título *Sobre a forma e os princípios do mundo sensível e inteligível*. Essa obra foi a mais importante de todos os escritos de Kant antes das *três críticas*. Em 1786, Kant apresentou mais uma obra, a qual, mesmo sendo qualificada como secundária, teve também repercussão: *De Medicina Corporis, quae philosophorum est* (Sobre a medicina do corpo segundo os filósofos).

Ao discorrer sobre sua vida e obra, Caygill (2000, p. XXX) destaca que ao longo de toda sua carreira,

Kant lecionou 268 cursos: 54 de lógica, 49 de metafísica, 46 de geografia física, 28 de ética, 24 de antropologia, 20 de física, 16 de matemática, 12 de jurisprudência, 11 de Enciclopédia e história da filosofia, quatro de pedagogia, dois sobre mecânica e, sobre mineralogia e teologia, um curso em cada uma destas matérias. A maior frequência de estudantes registrava-se nos cursos obrigatórios de lógica e metafísica: nas aulas de lógica, variava entre 45(1775) e os 100 alunos do recorde pessoal de Kant em 1780, enquanto as de metafísica, que no começo de sua carreira, eram assistidas por 20 a 30 alunos, subiram para 70 no final. A frequência em cursos facultativos, mas populares, como geografia física e antropologia, variavam entre 24 e 81 e de 28 e 55, respectivamente.

Em 1798, como resultado de suas lições, o professor Kant transformou em nova publicação duas séries originais sobre Antropologia e Geografia Física, as quais receberam o título de *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. No período em que se dedicou quase que exclusivamente como professor, em meio as suas *programmatas*, contribuiu grandemente com o público leitor ao escrever artigos em várias áreas do conhecimento.

Caygill (2000, p. XXXI-XXXII) salienta que, além de suas obras, muitos artigos foram publicados em revistas e livros, destinados a públicos distintos, geográfica e socialmente determinados.

Os primeiros quatro escritos jornalísticos que Kant menciona foram publicados após o seu regresso a *Königsbergische Frag-und Anzeigungs-Nachrichten*. O primeiro ensaio era uma resposta a uma questão proposta pela Academia de Berlim em 1752, “Investigação da questão sobre a Terra em sua rotação ao redor do seu eixo, pela qual produz a mudança de dia e noite, sofreu quaisquer alterações desde o tempo de sua origem” [...] Sua tentativa seguinte para concorrer a uma medalha da Academia ocorreu em 1764 e, embora não tenha ganho a competição, foi julgada merecedora de publicação pela Academia de Berlim. Trata-se das *Investigações sobre a clareza dos princípios da teologia natural e da moral. Uma resposta à questão que a Academia de Ciências de Berlim propôs para o ano de 1763*. Foi este ensaio que atraiu para Kant as atenções do público esclarecido para além dos limites de Königsberg.

Assim, de 1752 a 1771, Kant publicou diversos artigos, ensaios e comentários críticos nas revistas locais. Após um período de silêncio, voltou em 1783 com uma crítica no *Raisonierendes Verzeichnis Neuer Bücher*, publicando em 1784 a “Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita” na *Berlinische Monatsschrift* e outros.

Os trabalhos posteriores de Kant foram publicados na *Monatsschrift*, uma das revistas de conceito elevado, na qual foram publicados os melhores trabalhos de Kant. De acordo com Caygill (2000, p. XXXIII), a primeira edição, em 1783, apresentou-se como um “Seminário Moral”, mas a revista assumiu depressa um programa social, político e cultural mais explicitamente pró-Iluminismo. A *Berlinische Monatsschrift* foi um dos principais veículos pelo qual Kant conduziu o uso público da razão que recomendou em seu ensaio: “Resposta à pergunta: O que é

Esclarecimento?”¹², publicado em 1784 (CAYGILL, 2000, p. XXXIII).

Ainda em conformidade com Caygill (2000, p. xxxiii), através dos livros Kant procurou aproximar-se dos leitores, e um de seus primeiros livros foi *Idéias para uma verdadeira avaliação das forças vivas*, publicado por um período mais longo, de 1747 a 1749. O segundo, *História geral da natureza e teoria do céu*, de 1755, foi publicado por Johann Friedrich Petersen, de Königsberg e Leipzig.

Kant, juntamente com Johann Jacob Kanter, de Königsberg, publicaram alguns textos entre os anos de 1762 a 1770. Após esse período, houve um espaço de 11 anos, chamado de década silenciosa, e Kant retornou às atividades somente em 1781, quando suas obras passaram a ser editadas por Johann Friedrich Hartknoch, de Riga, com quem permaneceu até 1788. Em 1790, publicou a *Crítica da Faculdade do Juízo*, com Lagarde e Friedrich, de Berlim e Libau, e desde então, até sua morte, seus livros foram editados por Friedrich Nicolovius, de Königsberg.

Entre os vários escritos de Kant, seu editor, Johann Jacob Kanter, publicou várias delas: *A falsa sutileza das quatro figuras silogísticas* em 1762, *O único argumento possível para uma demonstração da existência de Deus* e *Ensaio para introduzir na filosofia o conceito de grandeza negativa*, ambos em 1763, *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime* em 1764, os *Programmata* de 1765, *Sonhos de um visionário explicado pelos sonhos da metafísica* em 1766 e, por fim, a chamada *Dissertação inaugural* em 1770.

Caygill (2000, p. xxxiii) afirma que, dentre as obras publicadas por Kant que tiveram maior repercussão na academia, pode-se enumerar quatro: a primeira foi a *Crítica da Razão Pura*, publicada em 1781, que mostra, entre outras coisas, as reflexões maduras de Kant sobre metafísica, epistemologia, cosmologia, psicologia e teologia, apresentando textos que foram bastante discutidos, fundando, assim, a “filosofia crítica” e “transcendental”. Foi uma de suas obras mais demoradas, estendendo-se

¹² O “esclarecimento” é, na definição famosa, “a emergência da imaturidade autocontraída” ou da incapacidade para julgar sem a orientação de outrem. Essa emergência de si mesmo pode excepcionalmente ser realizada por indivíduos, mas é, de maneira preponderante, obra de um público no livre uso da razão. O público não deve submeter-se à orientação da religião nem do Estado, mas somente à de sua própria razão. A sentença de Frederico II, “Discutam quanto quiserem e sobre tudo o que quiserem, mas obedeçam!” indica, para Kant, que ele vive, se não em uma “era esclarecida”, em uma “era de esclarecimento”, na qual, pelo menos, tinham sido eliminados alguns dos obstáculos ao livre e público uso da razão (CAYGILL, 2000, p. 183-184).

por um período de dez anos para ser escrita pela extensão e qualidade de seus conteúdos.

Sob muitos aspectos, a “Crítica da Razão Pura” é um texto bifronte, que olha para trás, para a tradição filosófica, e para diante, para os novos desenvolvimentos na filosofia e na ciência natural. Isso explica não só a mistura de termos e distinções tradicionais e modernos ao longo do texto – como “unidade transcendental de apercepção” que combina o “transcendental” escolástico com o moderno “apercepção” –, mas também seus temas e organização. CRP fornece uma doutrina tradicional das categorias, mas baseia-as no moderno *cogito* ou sujeito pensante. Adota um conceito filosófico tradicional como “substância” e remodela-o para justificar a física newtoniana. Proclama uma “revolução copernicana” em filosofia, propondo que os “objetos devem amoldar-se ao nosso saber”, e depois apresenta meticulosamente os resultados à maneira de um tratado metafísico tradicional. Uma apreciação dessas ironias, das quais o próprio Kant estava muito consciente, pode contribuir consideravelmente para o prazer do texto; se elas não forem apreciadas, o livro pode rapidamente converter-se num fardo (CAYGILL, 2000, p 85-86).

Kant não atribui sua discussão nessa obra referindo-se apenas à razão, mas a experiência também é elemento a ser discutido pela sua real importância:

A *Crítica da Razão Pura* sustenta-se ou cai com a avaliação da doutrina dos elementos que apresenta os elementos básicos, inderiváveis, da experiência. Contudo, revela também numerosas dificuldades, das quais a menor não é o seu caráter polifônico: contém inúmeras articulações internas e direções temáticas complexas, que freqüentemente conflitam e se sobrepõem. A primeira parte sobre “Estética transcendental” e as duas divisões da segunda parte, “Lógica transcendental”, podem ser lidas como a análise das partes de uma “faculdade cognitiva”, começando com a sensibilidade e sua intuição de objetos, passando para o entendimento e seu uso de conceitos na formulação de juízos sobre objetos intuídos, e daí para a razão e suas inferências a partir desses juízos e para além deles. As mesmas seções também podem ser lidas em função da análise de uma forma peculiar de juízo, na qual o predicado amplia o significado do seu sujeito e o faz de um modo cuja validade universal e necessária pode ser demonstrada. Para que tais “juízos sintéticos *a priori*” sejam possíveis, é necessário que as condições espaciais e temporais da experiência, assim como os seus conceitos mostrem ter validade universal necessária, a qual Kant estabelece na base de uma inflexão idiossincrática do *cogito* o “eu penso” cartesiano (CAYGILL, 2000, p. 86).

A segunda obra, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicada em 1785, foi o primeiro dos três textos críticos de Kant sobre filosofia moral. Esses escritos marcaram um primeiro enunciado dos principais temas da filosofia prática crítica de

Kant, incluindo o *dever*, o *imperativo categórico* e o *livre arbítrio*. A terceira obra: *Crítica da Razão Prática*, publicada em 1788, trata de verificações práticas, na qual os aspectos fundamentais questionados são os princípios morais, a liberdade e a imortalidade, elementos oriundos de uma discussão existente na *Metafísica dos Costumes*.

O primeiro capítulo de *Crítica da Razão Prática* abre com oito teoremas que estabelecem a natureza de princípios práticos objetivos por meio de uma polêmica contra os princípios do juízo moral – isto é, felicidade, sentimento moral, perfeição – defendidos por filósofos morais anteriores a Kant. Depois de estabelecer a base da lei moral na liberdade, e seu relacionamento com a autonomia e o imperativo categórico, Kant passa a uma dedução dos princípios e termos da causalidade da lei moral “num mundo inteligível” (causalidade através da liberdade). Nessa base, Kant apresenta uma “tábua de categorias de liberdade”, as quais estão organizadas de acordo com o conhecido esquema de quantidade, qualidade, relação e modalidade. Segue-se uma interessante seção sobre a “típica do juízo prático puro”, a qual corresponde à discussão do esquematismo em *Crítica da Razão Pura*. A analítica encerra-se com a fundamental seção sobre os “motivos da razão prática pura”. Kant discute aí o entendimento de respeito pela lei moral com um modo de autodeterminação da vontade, e estabelece a importante distinção entre agir de acordo com o dever e agir por acatamento de um dever que se identifica com o respeito à lei (CAYGILL, 2000, p. 84).

A quarta obra a ser mencionada, obedecendo à ordem de publicação, visto que a mesma para Kant é considerada como a terceira crítica entre as que desenvolveu, é a *Crítica da Faculdade do Juízo*, publicada em 1790. Nela Kant afirma ter concluído a sua tarefa crítica. Essa obra é um texto que reúne os domínios, sob outros aspectos opostos, da natureza e da liberdade, tais como foram discutidos na filosofia teórica da primeira crítica e na filosofia prática da segunda crítica.

Cumprir lembrar que *Crítica do Juízo*, de fato, compreende duas críticas, cada uma completa com sua própria analítica e dialética: a primeira é uma crítica do juízo estético do gosto, a segunda uma crítica do juízo teleológico. Assim, antes que qualquer decisão possa ser tomada sobre o lugar ocupado pela terceira crítica na trilogia, é necessário estabelecer o que está em jogo na organização interna desse texto. A pista para resolver ambos os problemas é dada no título: trata-se de uma crítica da faculdade de julgar (*Urteilkraft*), ou uma crítica à nossa capacidade de formular juízos. A esse respeito, o texto aborda o que nas duas críticas anteriores era tido por ponto pacífico. Elas admitiram, como seus pressupostos básicos, ser possível formular juízos teóricos e práticos, e dispuseram-se a justificar as condições para essa possibilidade *não* de distintos juízos teóricos ou práticos, mas do próprio juízo. Isso é feito mediante uma

análise de duas formas particularmente problemáticas de juízo: o juízo estético do gosto e o juízo teleológico (GAYGILL, 2000, p. 81).

As obras de Kant sempre receberam críticas por serem consideradas de difícil entendimento, reconhecendo o filósofo a procedência de tais comentários. Na sua primeira obra, *Crítica da Razão Pura*, de 1781, foi quase unânime a crítica sobre as dificuldades e a obscuridade que a mesma apresentava: “Efectivamente, os espíritos formados no racionalismo das luzes consideraram a obra obscura e imprópria para principiantes”. Kant, em carta a Mendelssohn (16 de agosto de 1783), afirma ter posto “[...] grande atenção ao conteúdo, mas pouco cuidado na forma e em tudo o que respeita à fácil inteligência do leitor” (KANT, 2001, p. VI).

Entretanto, na segunda publicação, em 1787, ele fez o possível para remover os obstáculos que dificultavam sua compreensão:

suprime, acrescenta, encurta, altera, com a finalidade de melhor esclarecer a sua doutrina. São ampliadas a introdução e algumas passagens da “estética transcendental”. Refunde-se totalmente a dedução dos conceitos puros do entendimento e, parcialmente, o capítulo “Da distinção de todos os objectos em geral em fenómenos e números”. Na “Analítica dos princípios” acrescenta-se a “Refutação do idealismo” e a “Observação geral sobre o sistema dos princípios”. É refundido e encurtado o capítulo relativo aos “Paralogismos da razão pura”. Este novo texto, que pretende escapar à crítica da idealista com as correções introduzidas, foi daí em diante o único a ser reproduzido na terceira edição (1790), na quarta edição (1794), na quinta (1799) e nas duas edições póstumas de 1818 e 1828. Mas já em 1815 lamentava Jacobi que na segunda edição faltassem algumas passagens da primeira, a seu ver imprescindíveis para uma suficiente inteligência do idealismo kantiano (KANT, 2001, p. VII).

Kant, após longos anos de intensa reflexão, realizou seu intento. Primeiramente elaborou uma teoria do conhecimento, intitulada *Crítica da Razão Pura*, editada em 1781, cujo objetivo era determinar os princípios que governam o entendimento humano e os limites de sua aplicação, assentando, assim, sobre bases seguras, o conhecimento científico, que passava então por extraordinário desenvolvimento.

Posteriormente, escreveu *Crítica da Razão Prática*, em 1788, e *Crítica do Juízo*, em 1790. Nessa última obra, procurou fundamentar solidamente a convicção de que existe uma ordem superior, capaz de satisfazer às exigências morais e ideais do ser humano. Tal fundamento se encontraria, segundo ele, na lei ética, autônoma e

independente – e, portanto, imune às críticas produzidas no campo restrito da ciência.

Pela sua dedicação quase que exclusiva ao trabalho intelectual, Kant levava uma vida austera, levantando-se às cinco horas da manhã e seguindo sempre o mesmo itinerário para ir de sua casa à universidade. Era um sistema cumprido com tal regularidade que as pessoas diziam poder acertar os relógios de acordo com sua caminhada diária ao longo da rua (a qual após sua morte foi denominada, em sua homenagem, “Caminhada do Filósofo”). De acordo com Pascal (1992, p. 18), apenas duas circunstâncias fizeram-no perder a hora: a publicação do “Contrato Social de Rousseau”, em 1762, e a notícia da vitória francesa em Valmy, em 1792.

Kant jamais aderiu ao matrimônio tampouco teve filhos, vindo a falecer em 12 de fevereiro de 1804, aos 80 anos. A vida de Kant, pelo que descreve os documentos, foi mais monótona do que se possa imaginar, nela não se encontrando nada de extraordinário. Essa monotonia foi tão evidente que a sua principal obra, a *Crítica da Razão Pura*, que lhe deu a glória, só foi publicada quando Kant já atingira 57 anos de vida. Seu trabalho como professor se desenvolveu em uma universidade austera, que requeria disciplina e comprometimento, e uma das coisas que marcou sua vida e merece ser valorizada foi o fato dele ter sido o primeiro grande filósofo a lecionar regularmente em uma universidade.

A oposição entre a vida pacata de Kant e o seu pensamento explosivo, entre seu ambiente provinciano na cidade de Königsberg, na Prússia Oriental, e o significado histórico-universal de seus escritos tornou-se a substância de uma lenda filosófica (CAYGILL, 2000, p. XIX-XX).

Ao olhar para além dos escritos filosóficos, para os detalhes de publicação dos textos individuais, por quem e para quem foram publicados, adquire-se uma apreciação complexa da diversidade interna da obra de Kant. Uma apreciação que, ademais, permite situar sua autoria dentro das estruturas variantes da vida intelectual que caracterizam o iluminismo alemão.

A discussão apresentada por Kant não aparece de suas idéias puramente *a priori*. Quando ele prioriza a razão e a experiência para discorrer sobre sua teoria criticista,

admite a contribuição de outros pensadores que já possuíam um trabalho encaminhado com a discussão que foi seu ponto de partida.

Kant teceu críticas às várias teorias racionalistas, como a de René Descartes (1596-1650), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) e Christian Wolff (1679-1754), neste último encontram-se estudos kantianos sobre a matemática e a metafísica. O autor estendeu suas críticas a alguns empiristas, como John Locke (1632-1704), David Hume e outros, para justificar sua teoria sobre o criticismo.

Não se pode deixar de citar que Kant foi um dos mais importantes e influentes pensadores de sua época. Sob uma vasta bibliografia, a qual dá origem a sua investigação em uma perspectiva crítica e inovadora, soube organizar as referidas teorias para melhor compreendê-las em uma dimensão acima dos objetos concretos, nos quais o sujeito do conhecimento passava a ser peça fundamental.

Essa definição de sujeito do conhecimento em Kant só será compreendida em sua totalidade quando o autor apresenta os elementos para diferenciá-lo do “objeto”, mostrando a possibilidade de que a síntese de qualquer conhecimento só pode existir no sujeito a partir do momento que o caracteriza como o sujeito do conhecimento. Dessa forma, podem ser identificados, nesse sujeito, todos os elementos necessários para a sistematização do saber, originando a convicção e a certeza da objetividade e da subjetividade.

As dificuldades apresentadas pelos estudiosos, acadêmicos e intelectuais quando da leitura e compreensão dos escritos de Kant eram notórias. Segundo Blackburn (1997, p.215), essas dificuldades tornavam-se mais agudas pela tendência do filósofo para a sistematização escolástica e para a terminologia obscura, mas mesmo assim seu lugar como o maior filósofo dos últimos três séculos é inquestionável.

Deve-se lembrar que foi Kant que rompeu pela primeira vez e decisivamente com o empirismo sensacionalista que prevalecia no século XVIII, mas, no entanto, sem refugiar-se em um racionalismo indefensável.

David Hume, considerado o naturalista mais completo da filosofia moderna, foi uma

figura essencial do Iluminismo, apresentando algumas reflexões que ajudaram Kant a ampliar suas investigações sobre o racionalismo.

Embora Hume seja, muitas vezes, apelidado de cético nessas e em outras áreas, seu ceticismo é relativo apenas ao poder da razão e não quanto à adequação dos processos naturais de formação de crenças, contra os quais, de qualquer modo, é inútil argumentar.

Suponha-se que uma pessoa, embora dotada das mais vigorosas faculdades de razão e reflexão, seja trazida repentinamente a este mundo. É certo que tal pessoa observaria de imediato uma sucessão contínua de objetos e um fato sucedendo-se a outro; não seria porém capaz de descobrir nada mais. A princípio, não haveria raciocínio que a conduzisse à idéia de causa e efeito, já que os poderes particulares graças aos quais se realizam todas as operações naturais não se manifestam aos sentidos; nem é razoável concluir, simplesmente porque um acontecimento em determinado caso precede um outro, que o primeiro é a causa e o segundo é o efeito. A conjunção dos dois pode ser arbitrária e casual. Talvez não haja razão para inferir a existência de um do aparecimento do outro. Numa palavra: sem mais experiências, tal pessoa não poderia fazer uso de conjetura ou de raciocínio a respeito de qualquer questão de fato ou ter certeza de qualquer coisa além do que estivesse imediatamente presente à sua memória e aos seus sentidos (HUME, 1973, p. 145).

Assim sendo, David Hume despertou em Kant o desejo de querer descobrir se havia mais algum tipo de conhecimento além do empírico e do matemático, únicos aceitos por Hume, o que levou Kant a escrever as suas obras mais famosas. A maioria dos estudos desenvolvidos por Hume na antropologia, na sociologia e demais áreas motivou muitos filósofos, desde Kant até os dos dias atuais, a escaparem de um empirismo radical, no qual a razão tem um valor significativo.

O conhecimento *a priori* já era discutido por Christian Wolff. Deste podem ser encontrados estudos sobre a matemática e a metafísica, nos quais priorizava a razão, desconsiderando a teoria empírica como elemento necessário para a formação do conhecimento *a priori*. Em 1723, Wolff foi banido de sua universidade Halle devido à influência hostil dos pietistas, mas voltou a ser convidado a integrar a universidade por Frederico II, em 1740, vindo a ser reitor em 1743.

O professor de Kant, Martin Knutzen, era um wolffiano, e só depois de ter ensinado o sistema de Wolff durante muitos anos é que “o sono dogmático de Kant” foi abalado

por Hume. As idéias de Wolff tiveram grande repercussão no desenvolvimento das teorias kantianas, o conhecimento *a priori* já fora fortemente defendido por Wolff.

Na execução do plano que a crítica prescreve, isto é, no futuro sistema da metafísica, teremos então de seguir o método rigoroso do célebre Wolff, o maior de todos os filósofos dogmáticos. Wolff foi o primeiro que deu o exemplo (e por este exemplo ficou sendo o fundador do espírito de profundidade até hoje ainda não extinto na Alemanha) do modo como pela determinação legítima dos princípios, clara definição dos conceitos, pelo rigor exigido nas demonstrações e a prevenção de saltos temerários no estabelecimento das conseqüências, se pode seguir o caminho seguro de uma ciência (KANT, 2001, p. 31).

Na obra de Kant, a *Crítica da Razão Pura*, encontram-se duas grandes questões das quais outras derivam: o conhecimento e o problema da ação humana, ou seja, o problema moral, as questões que formam o eixo central de uma discussão para a qual procura argumentos que criem possibilidades para definir o “sujeito”. Relacionado ao conhecimento, a filosofia do século XVIII defronta-se com duas ciências: a matemática e a física.

A matemática teve grande desenvolvimento a partir do Renascimento, sobretudo devido à criação da geometria analítica por Descartes e do cálculo infinitesimal por Newton (1642-1727) e Leibniz, constituindo-se no próprio modelo do conhecimento científico graças ao seu caráter absolutamente necessário e universal. Seus resultados no estudo do movimento e na astronomia indicavam o caminho a ser seguido por todos os que pretendessem conhecer os fenômenos naturais, mas esses resultados eram atribuídos ao exercício da razão humana pelo fato de a mesma lidar com os conhecimentos *a priori*.

Quanto ao problema da ação humana, ou seja, o problema moral, Kant teve sua inspiração na obra de Rousseau (1712-1778), da qual formulou uma filosofia da liberdade e defendeu a autonomia e o primado do sentimento sobre a razão lógica. Kant relata em seus escritos que, mesmo estando distante de outros países por viver confinado em sua cidade Königsberg, sempre foi informado dos problemas sociais e políticos da época.

Assim, *Crítica da Razão Pura* é, na verdade, uma síntese complexa que procura dar sentido e importância às teorias racionalistas e empiristas, por reconhecer que

ambas estão presentes na construção de qualquer teoria do conhecimento por tratarem do sujeito e do objeto.

A concepção de educação, moral ou religião pode ser concluída pelo sujeito através do conhecimento, considerando-se que todo conhecimento elaborado pelo sujeito é, de forma interpretativa, correspondente aos objetos dos quais se retiram as concepções. Até porque Kant postula que o homem não conhece a coisa-em-si, ele lida apenas com os fenômenos que se encontram em cada objeto a ser conhecido, vindo a manifestar-se na consciência humana partindo de uma relação a ser estabelecida com o mundo sensível. Para melhor compreender o problema do conhecimento e a educação em Kant, o próximo capítulo abordará essa questão.

2 O PROBLEMA DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO EDUCACIONAL NA ALEMANHA DO SÉCULO XVIII

Para a concepção kantiana, o homem tem que assumir o compromisso moral e pensar em uma sociedade que possa zelar pelos bons costumes, resultando em comportamentos disciplinados, conscientes das obrigações sociais dos seus direitos e da relação com o outro, pensando de forma coletiva. Neste sentido, este capítulo discute a possibilidade da formação do conhecimento, sua importância e necessidade no processo educacional, que formam a base estrutural para compreender a educação na perspectiva kantiana.

A educação em Kant prioriza a formação individual, mas a atuação deve ser como pessoa. De acordo com Fávero (2003, p. 138), embora Kant seja considerado o grande representante Iluminista, não levou às últimas consequências os postulados racionais e revolucionários desencadeados pelas luzes, operando, ao contrário, um certo recuo em direção à metafísica tradicional e aos postulados conservadores antigos.

Esse recuo às questões metafísicas tradicionais acabou comprometendo a discussão da educação como elemento de uma prática social e como um processo adaptativo frente aos novos valores históricos e culturais, haja vista que o devido papel da educação não se limita em preparar o indivíduo apenas para si, devendo haver uma preparação para as ações sociais e as transformações históricas.

Um dos acontecimentos históricos que contribuiu de forma positiva para a educação é a Reforma Religiosa do século XVI e seus resultados, cujas estruturas fortaleceram o surgimento do Protestantismo. Segundo Hubert (1967, p. 117), na Alemanha Reformada a educação tendeu a tomar caráter mais estritamente nacional, pois a Reforma tivera, como efeito, a significação de um rompimento espiritual com o universalismo cristão, o que a leitura da Bíblia em língua alemã revelava desde o começo.

Mesmo Lutero não possuindo uma concepção elaborada e fundamentada sobre a

educação, Arnaut de Toledo (1999, p. 130) afirma ser

[...] uma das grandes contribuições de Lutero no campo da educação o fato de ter defendido a universalização da alfabetização, que se tornou, depois dele, uma das mais importantes bandeiras desfraldadas e enfim conquistada pelos reformadores. [...] E essa talvez seja a maior de todas as contribuições da Reforma à construção da modernidade no Ocidente.

Para que essa educação se efetivasse, foi preciso que Lutero fizesse um apelo aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criassem e mantivessem escolas cristãs. Para ele “[...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possui muitos homens bens instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem educados” (LIENHARD, 1998, p. 206).

Obedecendo ao apelo de Lutero, assevera Hubert (1976, p. 117), os príncipes e os Estados criaram novas universidades e escolas latinas e as cidades acabaram reorganizando suas escolas segundo o espírito da Reforma. A escola passou assim, naturalmente, para a direção do Estado, ao qual não podia faltar, nessas condições, o concurso da Igreja. Por isso, a obrigatoriedade escolar foi proclamada na Alemanha bem mais cedo do que em outros países.

Em 1763, ainda segundo Hubert (1976, p. 118), Frederico II baixou um regime geral para as escolas elementares, no qual previa sanções para os pais que desobedecessem aos princípios da obrigatoriedade e dava como base do ensino a religião e a disciplina, abrindo espaço às artes úteis.

A educação popular na Alemanha, não é filha da caridade, mas do sentimento da grandeza nacional. Isso era, por um lado, o efeito do espírito da Reforma, da ação direta de seus promotores. Era também a consequência de que a parte da Alemanha conquistada pela Reforma foi a mais tardiamente chegada ao cristianismo, a menos longamente sujeita a suas tradições pedagógicas. Foi, do ponto de vista da educação, grande vantagem para a Prússia do século XVIII ser um país novo, ainda não atingido profundamente pela cultura latino-cristã, como fora no Ocidente do século sexto ao século décimo-terceiro (HUBERT, 1976. p. 118).

A Reforma foi um dos grandes motivos para o nascimento de novas instituições educacionais e também a força do racionalismo e do empirismo contribuíram para que houvesse uma mudança de mentalidade, e, com isso, o processo educacional

sofreu algumas mudanças ao procurar adaptar-se ao novo mundo em ascensão.

O significado dessas mudanças para Kant era estar descobrindo um novo mundo com suas diferenças, o mundo das transformações sociais e principalmente as intelectuais, que passaram a ver o homem com outros olhos, “o novo homem”. E, também havia a necessidade e o compromisso da educação estar estruturada para preparar ou reeducar esse novo homem para o novo mundo carregado de diferenças e contradições.

O que se esperava da educação era uma contribuição para que se pudesse desenvolver, no homem, a consciência crítica que iluminasse a razão, possibilitando-lhe autonomia para pensar a realidade e acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. Sendo o homem um ser social, deveria ter uma participação ativa e consciente dos acontecimentos daquele momento.

Quando se tratava da educação, Kant priorizava a formação humana. A educação, para ele, tinha o compromisso de tornar o homem um ser moralista procurando tratá-lo de forma prática com as possíveis transformações que estavam a sua volta. Foi por uma revisão crítica dos fundamentos do saber e do agir iluminista através da crítica da razão (teoria e prática) que Kant iniciou uma pedagogia rigorista, destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo caráter e pelo domínio que nele exerce a racionalidade universal.

O século XVIII, portanto, assistiu a uma potencialização ampla, explícita, que foi posta cada vez mais no centro da vida social: à educação foi delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover “[...] uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando o homem de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais)” (CAMBI, 1999, p. 326).

Assim, a educação foi se tornando nitidamente uma chave-mestra da vida social, enquanto constituía o elemento que a consolidava como tal e manifestava seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da “cidade” e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestem conteúdo ético de sua vida de homem-cidadão. Por conseguinte, sua concepção pedagógica baseou-se em um fundamental apelo à

validade universal da instrução, a fim de que todo homem pudesse cumprir os próprios deveres sociais.

Na verdade, a educação deve compreender o indivíduo no progresso geral da humanidade e, sem poder completar este progresso no indivíduo, deve conduzi-lo a participar da humanidade fazendo dele um homem do amanhã, tudo se constituindo como uma corrente de gerações (HOFF, 1995, p 77).

Cambi (1999, p. 249) afirma que a concepção de educação para Lutero é vista como a única forma de conscientizar e disciplinar uma população visando ao bem comum e ao bem-estar social. A instrução, segundo ele, não pode ser uma escolha, devendo ser uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades.

Em função da Reforma, algumas comunidades alemãs tomaram a educação como um compromisso social, encontrando uma vida mais digna e moralmente estruturada, emancipando-se dos poderes do Estado e da forma de produção local.

Trata-se do início do Capitalismo e da construção de um mercado mundial que, com as mercadorias, passou a deslocar homens e capitais, ampliar os horizontes de experiência, acabando por ser algo necessário e incontrolável pelo avanço da ciência. Essa emancipação do homem em função do racional deu-lhe poder, mas um poder que ultrapassou os limites sociais, vindo a transformar o homem em “deus”, pela sede de dominar o mundo e tê-lo para si.

O século XVIII, ao carregar as marcas de uma transformação histórica que afetava a sociedade como um todo, principalmente as bases econômicas, fortemente abaladas pelo novo modo de produção, o “Capitalismo”, acabou por fragilizar o homem em seu comportamento ético.

O sistema apresentava-se mais forte e incombustível, pela depreciação humana em função da valorização do capital e da sua preservação. Frente a essa nova concepção de vida, na qual havia grande confusão entre os valores humanos e os valores materiais, é que a educação passou a ser de grande utilidade, uma educação contra a violência do capitalismo, visto que esse sistema concebe o homem como uma ferramenta ou até mesmo como uma parte do capital.

Para Cambi (1999, p. 249), o homem que consegue sua emancipação pela

educação não pode sentir-se preso sabendo que pode ser livre, e uma educação humanista estaria contribuindo para que o homem pudesse descobrir seus limites e seu compromisso como cidadão e, principalmente, seu compromisso como homem.

O efeito de todos esses processos de transformação social pela informação e a expansão da alfabetização (de início por razões religiosas, depois civis e econômicas), para Cambi (1999, p.323-324), resultou em um novo perfil de intelectual (moderno, não mais emissário do poder religioso e político, mas caracterizado por uma autonomia e um papel social mais incisivo e dinâmico).

Ainda para Cambi (1999), foi um grande processo de laicização, de uma maior liberdade por parte de classes sociais e de indivíduos (liberdade de ação e de julgamento), que se tornaram independentes de modelos unívocos e vinculantes, valorizados justamente pela sua independência.

Dentro desse processo reflexivo e informativo sobre a educação, percebe-se que Kant foi um pedagogo. Hubert (1976, p. 270) registra que, para Kant “o mestre não deve ensinar ‘o pensado’, mas ‘a pensar’, e esta era uma das preocupações que nasceram no século XVIII, não só na Alemanha como em toda a Europa”.

Kant fundamentou, em sua educação, uma luta pretensiosa, a qual o levou a despertar para pensar o homem como indivíduo. Ele formou-se na escola do racionalismo (Leibniz e Wolff) e da ciência newtoniana, interessando-se por problemas de cosmologia e de lógica, de matemática e de ciência. Assim, a formação pedagógica de Kant deu-se por intermédio de Rousseau e Basedow.

Para Cambi (1999, p. 361), Kant se ligou por um certo naturalismo que alimentou a sua concepção da infância e os conselhos para a primeira educação às teorias do filósofo genebrino “(a criança é “boa” e deve, na primeira fase do crescimento, desenvolver-se livremente, sem intervenções coercitivas por parte dos adultos quanto às várias atividades que ela é levada a cumprir)”, bem como pela consciência da crise (ética e política, além de educativa) da sociedade a ele contemporânea, que devia ser reformada a partir justamente da educação.

Afirma ainda Cambi (1999, p. 362) que, em relação a Rousseau, Kant põe o acento sobre uma contraposição mais nítida entre natureza e moralidade, pois fixa a

moralidade com o fim específico da educação e reclama um papel mais central para a disciplina e a autonomia.

O século XVIII tem uma forte marca, que é o período de transição que se dá do mundo moderno para o mundo contemporâneo, da laicização aliada ao reformismo, sendo considerado, também, o século das luzes. Como poderiam os educadores da época tratar de uma educação humanista, idealizando esse homem-indivíduo, esse novo sujeito social se ele não correspondia aos caracteres do que era requisitado para o avanço econômico? Esse homem “livre” teria algum lugar na sociedade em pleno século XVIII?

2.2 A NECESSIDADE DO CONHECIMENTO PARA O EDUCAR-SE

Na visão de Kant, tratar de educação sem tratar do conhecimento torna-se um tanto complexo, pois ambos apresentam uma cumplicidade ou uma dependência. Quando se discorre sobre a possibilidade do educar-se, isto se restringe a cada sujeito por estar se referindo ao indivíduo e ao que ele pode ultrapassar em suas experiências. Kant, ao limitar sua investigação para tratar da Razão Pura, levanta uma questão: O que é conhecer? E desse questionamento distingue duas formas de conhecer: o empírico e o puro ou *a priori*.

Para ele, o conhecimento empírico reduz-se aos dados formados pela experiência sensível; já o conhecimento puro não depende de qualquer experiência sensível, distinguindo-se do empírico pela universalidade e pela necessidade. A essas afirmações alia-se o seguinte raciocínio: a linha reta é a distância mais curta entre dois pontos.

Diante desse exemplo, conclui-se que o conhecimento empírico não produz juízos necessários e universais e o que evidencia essa distinção entre o conhecimento empírico e o conhecimento puro, ou seja, o conhecimento *a priori* e *a posteriori*, é a distinção entre o juízo analítico e o juízo sintético.

O juízo analítico consiste, apenas, em concluir a idéia de uma análise, a qual se extrai do objeto aquilo que está contido nele. Assim, é possível pensar o conceito de

corporeidade sem pensar ao mesmo tempo o conceito de extensão. Tratando-se do juízo sintético, nele se une o conceito expresso pelo predicado ao conceito do sujeito, constituindo o único tipo de juízo que enriquece o conhecimento. A esse tipo pertence o juízo “todos os corpos se movimentam”. É um conhecimento posterior a uma experiência.

Das distinções entre o *a priori* e o *a posteriori*, entre o analítico e o sintético, pode-se, assim, classificar os juízos em três tipos: analítico, sintético *a posteriori* e sintético *a priori*. Os juízos analíticos e sintéticos *a posteriori* não têm interesse para a teoria da ciência por serem tautológicos e contingentes. Para Kant, o verdadeiro núcleo da teoria do conhecimento situa-se no terreno dos juízos sintéticos *a priori*, e são também universais e necessários.

Quanto aos juízos analíticos, pode-se verificar o princípio da contradição, que é o princípio universal e plenamente suficiente de todo o conhecimento analítico. No juízo analítico, quer seja negativo ou afirmativo, a sua verdade deverá sempre poder ser suficientemente reconhecida pelo princípio da contradição. Neste sentido, Kant afirma que há uma fórmula desse princípio famoso:

[...] é impossível que uma coisa seja e não seja ao mesmo tempo. [...] Uma coisa = A que é algo = B não pode ser, ao mesmo tempo, não B; mas pode ser perfeitamente uma e outra. [...], pessoa jovem não pode ser ao mesmo tempo velha, mas a mesma pessoa pode ser jovem num tempo e não jovem no outro. Em se tratando dos juízos sintéticos, para que um conhecimento possua realidade objetiva, isto é, se refira a um objeto e nele encontra sentido e significado, deverá o objeto poder, de qualquer maneira, ser dado. Sem isso os conceitos são vazios (KANT, 2001, p. 191).

Para Kant (2001, p.193), embora se possam conhecer *a priori*, nos juízos sintéticos, tantas coisas acerca do espaço em geral ou das figuras que nele recortam a imaginação produtiva, de tal sorte que, para isto, não se precisa da experiência, mas de uma experiência possível ou a possibilidade da mesma. Desse modo, são possíveis os juízos sintéticos *a priori*. Há princípios puros *a priori*, a matemática possui desses princípios, mesmo com sua aplicação à experiência, mas seu conhecimento é *a priori*.

Kant (2001, p. 49) pretende solucionar esse problema afirmando que, ao invés de admitir que a faculdade de conhecer se regula pelo objeto, mostra que o objeto se

regula pela faculdade de conhecer. Com isso, fica evidente que o conhecimento está no sujeito e não no objeto. Sendo assim, é o sujeito quem dá o devido sentido para as coisas, pelas interpretações que ele mesmo é capaz, por ultrapassar qualquer experiência pela transcendentalidade.

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant (2001, p. 110-111) apresenta o conhecimento humano sendo verificado pela possibilidade de sua construção pelo Sujeito Transcendental. São doze tipos de juízos, agrupados em três, para encontrar os elementos apriorísticos do entendimento, denominado em sua obra como a “Tábua das Categorias”, obedecendo à seguinte ordem: 1. Da quantidade: Unidade, Pluralidade e Totalidade. 2. Da Qualidade: Realidade, Negação Limitação. 3. Da Relação: Inerência e subsistência (*substantia et accidens*), Causalidade e dependência (causa e efeito), Comunidade (ação recíproca entre o agente e o paciente). 4. Da Modalidade: Possibilidade-Impossibilidade, Existência-Não-existência, Necessidade-Contingência.

Essas categorias do entendimento ou correspondentes, segundo Kant, constituem o núcleo da “Análise Transcendental”. Essas categorias são vistas em uma análise transcendental, pois necessitam ser sintetizadas por serem formadoras do conhecimento. Kant procurou mostrar, em seu entendimento, uma consciência da diversidade no tempo, a qual produz a consciência de um eu unificado. Ele não se refere a um eu metafísico ou empírico, mas transcendental e por outro lado, a consciência de algo que constitui o objeto, enquanto objeto de conhecimento.

Esta é pois a lista de todos os conceitos, originariamente puros, da síntese que o entendimento *a priori* contém em si, e apenas graças aos quais é um entendimento puro; só mediante eles pode compreender algo no diverso da intuição, isto é, pode pensar um objeto dela. Esta divisão é sistematicamente extraída de um princípio comum, a saber, da faculdade de julgar (que é o mesmo que a faculdade de pensar) e não proveniente, de maneira rapsódica, de uma procura de conceitos puros, empreendida ao acaso e cuja enumeração, sendo concluída por indução, nunca se pode saber ao certo se é completa, sem pensar que desse modo nunca se compreenderia porque são esses e não outros os conceitos inerentes ao entendimento puro. A procura destes conceitos fundamentais foi empresa digna de um espírito tão perspicaz como Aristóteles. Como, porém, não estava de posse de um princípio, respigou-os à medida que se lhe deparavam e reuniu assim primeiramente dez, a que deu o nome de *categorias* (predicamentos). Subseqüentemente, julgou ainda encontrar mais cinco, que acrescentou com a designação de pós-predicamentos. Todavia, a sua tábua ficou ainda deficiente. Além

disso, encontram-se nela ainda alguns *modos* da sensibilidade pura (*quando, ubi, situs*, bem como *primus* e *simul*) e um empírico (*motus*), que não pertencem a este registro genealógico do entendimento; também se encontram alguns derivados (*actio, passio*) a par dos primitivos, faltando totalmente alguns destes (KANT, 2001, p. 111-112).

Foi pensando nas categorias e na possibilidade do conhecimento que Kant (2001, p. 143) discorre sobre a autoconsciência. “A consciência empírica de um diverso dado de uma intuição está submetida a uma autoconsciência pura *a priori*, do mesmo modo que a intuição empírica está submetida a uma intuição sensível pura, que igualmente se verifica *a priori*.”

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

Kant (2001, p. 145-157) ressalta que só a intuição humana sensível e empírica pode conceder sentido e significação ao objeto. Ao pensar nessa possibilidade do conhecimento, ele afirma que as percepções internas passam a existir no indivíduo, à medida que ele é afetado pelo objeto, passando a intuir o mesmo, mas o conhecendo como fenômeno e não como é em si. Assim, é também o conhecimento do homem.

Em conformidade com Kant (2001, p. 158), o homem tem consciência de si próprio na síntese transcendental do diverso das representações em geral, portanto, a unidade sintética originária da apercepção, “não como apareço a mim próprio, mas como sou em mim próprio, mas tendo apenas consciência que sou”. Essa representação é um pensamento e não uma intuição, é uma determinação da existência. Conseqüentemente, afirma o filósofo que nenhum conhecimento *a priori* é possível, a não ser o de objetos de uma experiência possível (KANT, 2001, p. 169). Nem por isso o conhecimento é todo ele derivado da experiência, visto que também se encontram no homem elementos *a priori* para o entendimento dos objetos.

Pela complexidade que é a formação do conhecimento, reconhece-se que é necessário primeiro tratar dele, porque só tendo acesso a ele é que o homem pode compreender o processo para o educar-se. Ao referir-se ao processo do conhecimento, Kant, para Giles (1987, p. 185), está se referindo a “[...] uma síntese dos elementos intelectuais e empíricos”. Afirma ainda Giles que as idéias sem conteúdos são vazias e as intuições (percepções sensíveis) são cegas. Para este autor, as idéias sem um conteúdo empírico correspondente são inoperantes, e a experiência sensível sem o poder de organização que o intelecto lhe proporciona também é inoperante (GILES, 1987, p. 185 -186).

As argumentações que Kant utilizou em suas teorias sobre a possibilidade da formação do conhecimento, ou seja, sobre o processo que pode levar o homem a conhecer, levam a considerar que conseqüentemente esse homem do conhecimento pode estar em uma situação facilitadora para o educar-se, por considerar que a educação vem de dentro para fora.

Para Giles (1987, p. 185), Kant teve fortes influências das teorias do conhecimento para que pudesse ter esse procedimento. De um lado o racionalismo de Descartes, Spinoza e Wolff, ao teorizarem sobre o poder da razão humana e por outro lado Kant afirma a tradição do empirismo britânico, sobretudo de Hume, que o acorda, segundo ele, de seu sono dogmático, ou seja, da aceitação sem provas da capacidade da razão de funcionar como o racionalismo o pretendia.

A elaboração do conhecimento, na sua estruturação e em seus significados, não se resume apenas no momento da estreita relação do sujeito do conhecimento com o objeto que irá interpretar. O sujeito faz uma interpretação dos fenômenos que se encontram nas coisas e, essa coisa como é tratada por Kant, a coisa-em-si, não pode ser conhecida, porque o conhecimento é algo além do mundo sensível. Assim, também, compete ao educador procurar compreender o que está além das experiências e só em um processo transcendental que essa compreensão é possível.

Toda construção do conhecimento é de responsabilidade e competência exclusiva do sujeito, por ser ele quem dá o devido significado ao objeto. Kant, ao entrar na discussão para defender que o conhecimento está no sujeito e não no objeto e, ao

mesmo tempo, que o homem não pode conhecer a coisa-em-si, mas apenas interpretá-la pela sua forma transcendental, mostra, nesse momento, que se refere ao homem-indivíduo e aproxima do sujeito.

Esse sujeito é capaz de construir teorias ou idéias, que são produtos do mundo sensível e inteligível. Como se pode pensar na educação sem primeiro ter “conhecimento” de sua necessidade e utilidade? Como o homem poderia pensar em mudança e transformação sem ter conhecimento de um processo educacional para avaliar suas vantagens e desvantagens? Essa discussão se restringe também a identificar como Kant ele define esse Sujeito e que esse Sujeito possa ser objeto de estudo para tratar não só da educação, como também da religião e da moral.

A filosofia crítica de Kant constituiu, indubitavelmente, o ponto alto do Iluminismo europeu. O próprio filósofo a considerava a unificação de partes do racionalismo e do empirismo em nível mais elevado. No entanto, Düsing (2004, p. 236) argumenta que tal unificação não pode ser deduzida de apenas uma das teorias anteriores, sendo necessárias as duas para surgir uma terceira completamente nova.

A teoria de Kant sobre o conhecimento foi muito debatida no século XIX, havendo um retorno a sua obra, porém com novas interpretações, sem, contudo, perder sua característica crítica, fazendo nascer outras críticas sobre a própria teoria kantiana.

Para Düsing (2004, p.236-237), a filosofia crítica de Kant produz mais frutos no atual empenho por uma nova teoria da subjetividade. Quando se discute a subjetividade kantiana, recorre-se a elementos que vão de encontro à idéia de Sujeito, porque é nele que nascem as mais diferentes críticas sobre as teorias do conhecimento, e dentro delas as concepções que conduzem o homem como ser pensante e as variadas formas para atuar no mundo como homem moral.

Afirma ainda Düsing (2004, p. 237) que são por essas vias do pensamento humano que Kant é admitido na educação e nas teorias que possam dar ao homem sua autonomia. Assim, o pensamento de Kant continua atual em diferentes direcionamentos filosóficos.

Kant procura colocar limites no âmbito da razão pura ou especulativa e libertar a razão prática, mas uma prática com alguns limites, pois não aceita que as ciências

naturais determinem e, portanto, dirijam as ações humanas. Para Giles (1987, p. 186), o conhecimento especulativo leva ao conhecimento do mundo natural, permitindo formular uma explicação descritiva da realidade.

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isto, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (KANT, 2002a, p. 20).

A educação só atinge seus fins para um determinado sujeito em relação àquilo que lhe é proposto quando o sujeito permite educar-se. A educação nada pode quando o sujeito inserido no processo não consegue absorver o que ela pretende. É compromisso também da educação educar o homem para ler criticamente a realidade, para ter consciência do seu lugar no mundo e na sociedade e para que sua identidade seja respeitada.

Ao referir-se ao Sujeito, Kant dá a credibilidade para reconhecer que só ele é capaz de desenvolver-se. “Encerrar o homem nos limites do humano, diz Aristóteles, é traí-lo e torná-lo infeliz, pois a principal parte de si, o espírito, aspira mais do que a uma vida puramente humana” (ETCHEVERRY, 1967, p. 18). Se a educação não caminhar por esses trilhos, não estará ela proporcionando a autonomia humana, fugindo do seu compromisso em preparar o homem para a vida, uma vida moral, intelectual e religiosa, mas que isto não seja atribuído só à escola, porque a educação deve ser principiada nas bases familiares.

Por mais que a teoria de Kant sobre a educação receba críticas por sua forma individualizada de pensar o homem educado, ela tem um papel relevante quando procura responsabilizar o homem pelas suas conquistas e derrotas por considerar que só ele é capaz dessa realização. O coletivo ou o homem social é uma consequência desses indivíduos bem estruturados, conscientes do que é ser cidadão. Sobre essas discussões e reflexões pode-se questionar: O que é a educação para Kant? O que é o educar-se?

É necessário lembrar o contexto histórico do surgimento do pensamento de Kant,

especialmente sua visão sobre educação. O século XVIII foi um período de revolucionárias transformações. A partir da Revolução Industrial (segunda metade do século XVIII), da Revolução Francesa e do Iluminismo, os homens não mais seriam diferentes por nascimento. Foi essa transformação jurídica que permitiu a Kant hipervalorizar a educação e a moral, centradas então no indivíduo, como resposta aos desafios culturais e filosóficos de seu tempo.

A educação em Kant concebe o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida. Para Thouard (2004, p. 35), “[...] o filósofo kantiano não se retira do mundo para contemplar as idéias eternas, ele está incluído em uma situação histórica sobre a qual se esforça para pensar”.

A educação, na concepção kantiana, tem como ponto de referência o período do Iluminismo. Foi nesse período histórico que inúmeros acontecimentos abalaram as estruturas sociais, exigindo do homem um posicionamento mais rigoroso frente às idéias e aos pensamentos que tinham fortes tendências para mantê-lo em total obediência.

Na Antigüidade, afirma Etcheverry (1964, p. 7-8), o homem tinha uma visão geocêntrica das coisas; na Idade Média concebia um ideal teocêntrico e na Época Moderna defende uma visão antropocêntrica. Partindo do ponto de vista que o pensamento contemporâneo encara os problemas da educação, da moral e da religião tendo o homem como o centro, entende-se assim que as coisas devem ser compreendidas e resolvidas a partir do próprio homem. Sobre essa questão, Etcheverry postula que:

[...] o humanismo disputa o interesse pelas verdades gerais; uma confiança otimista nas capacidades da razão; uma nítida predileção pela ordem, a lógica, a simetria mesmo; uma constante preocupação de elegância e clareza; um apurado sentido para os matizes e a medida (ETCHEVERRY, 1964, p. 7- 8).

Dessa forma, o humanismo, para Etcheverry (1964, p. 8), quer dizer pleno desenvolvimento do homem: “[...] este é o fator comum a todas as suas realizações”, habilitando o homem a ampliar sua visão de mundo, a voltar-se sobre si mesmo, dando-lhe mais forças para fortalecer-se como homem livre e autônomo. Essas são as contribuições que enriquecem a discussão, facilitando compreender a concepção

de Kant sobre educação.

Frente a esses questionamentos atribui-se a grande tarefa à razão, sendo ela a responsável por tal articulação, na qual o homem pode enxergar sua autonomia e sua liberdade moral que irá conduzi-lo com suas vontades e desejos, mas sem extrapolar os limites humanos e cair na selvageria. Afirma Giles (1987, p.186) que, em Kant, há uma lei moral que obriga a cumprir os deveres da humanidade, sobretudo o respeito pela humanidade na própria pessoa, como também no outro, nunca utilizando e tampouco permitindo que os outros nos utilizem para qualquer fim. Com base nessas argumentações, Kant se refere ao homem/intelecto como aquele que proporciona a formação do conhecimento e leva-o a uma prática moral que implica em leis, as quais obrigam o homem a cumprir seus deveres, e nas quais Kant elabora sua teoria da educação.

Um escritor comunista, Jean-Richard Bloch, testemunha-o com emoção contensa: Onde quer que encontremos o homem, esse animal estranho, qualquer que seja a cor da sua pele, qualquer que seja a latitude e o clima, surpreendemo-lo sempre, mesmo que o não pareça, ocupado com um único pensamento, obsidiado por uma tarefa e uma paixão únicas: através dos acidentes da vida põe a si próprio a interrogação fundamental do seu destino: que espécie de ser sou eu? Que faço na terra? Qual é a minha razão de ser? Como explicar esta actividade incessante que me arrebatava? Como justificar estes desejos que me empolgam, estas inquietações que me atormentam? Quem me dará enfim, de mim próprio, uma definição capaz de me esclarecer, de me apaziguar, de me contentar? (ETCHEVERRY, 1964, p. 9).

O fundamental problema do processo educativo consiste em harmonizar a submissão às necessárias restrições à capacidade e ao livre-arbítrio da criança. O termo pedagogia deve ser inserido nessa discussão, pois segundo Giles (1987, p. 188), esse termo refere-se à intervenção controlada por parte do processo educativo.

Dentro desse procedimento educacional, Kant escreveu sobre uma educação negativa, porque só através dela é que se pode fazer a personalidade natural brotar. Giles (1987, p.188) comenta que Kant insiste na importância da pré-disposição, por parte da criança, para desenvolver a bondade moral. Pode-se dizer que há, no homem, sementes de bondade e que essas sementes podem se desenvolver quando auxiliadas pelo processo educativo. O treino e a disciplina são

indispensáveis para desenvolver predisposições em direção ao crescimento moral.

Nessa concepção, através da educação a natureza humana melhorará continuamente e será levada à única condição digna da natureza do homem para o educar-se. Kant não mostra nenhum interesse pela religião enquanto elemento do processo educativo; segundo ele, é o próprio homem quem carrega o peso de sua perfeição.

Para Hubert (1976, p. 270), todavia, a educação e a instrução não devem tornar-se um simples processo mecânico, mas sim devem fundamentar-se em princípios pedagógicos sólidos, inclusive na experimentação. Em Kant, a escola passa a ser um elemento indispensável no processo educacional, pois ela é como um meio de inculcar e cultivar a responsabilidade moral, principiada nos vínculos familiares que o indivíduo já carrega.

Segundo Kant (2002a, p. 11), “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada”. A partir dessa idéia, Hubert (1976, p.271) entende por educação os cuidados que a infância reclama, bem como a disciplina que o faz homem, enfim, a instrução com a cultura. Sob esse tríplice aspecto é “criança-aluno-escolar”. A educação é negativa ou positiva, disciplina ou instrução.

Hubert (1976, p. 271) descreve que “[...] a disciplina faz passar do estado de animal para o de homem”, visto que o homem precisa da própria razão e cumpre que trace para si um plano de conduta. Todavia, como não é imediatamente capaz disso, pois chega ao mundo em estado primitivo, necessita do auxílio dos outros.

De acordo com Hubert (1976, p. 271-272), tanto a disciplina como a instrução são elementos que podem dar a idéia da perfeição da humanidade. Essa perfeição não pode ser atingida senão pela educação, assim como a educação precisa ser aperfeiçoada pelas sucessivas gerações.

Além da disciplina e da instrução, afirma Hubert (1976, p.273-274), a educação deve tender, por um lado, a dar aos homens a prudência, isto é, ensiná-los a viver na sociedade dos semelhantes de sorte a fazerem-se amar e a ter influência – espécie de cultura chamada de civilização – por outro lado, a velar pela moralidade, ensinar aos homens a ter por preceito não escolher senão bons fins. Kant observa, aliás,

que esse ponto não recebe, na educação, a merecida atenção.

A moralidade kantiana não pode ser uma simples adição da cultura e da civilização. Ela envolve, mais que isso, algum tipo de passagem para o reino da liberdade, uma passagem que, entretanto, pressupõe os passos preparatórios da cultura e da civilização. Sua visão é a de que a humanidade está distante um longo caminho do estágio final da moralização. Argumenta que “[...] vivemos em um tempo de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade (KANT, 2002a, p. 28).

A habilidade e a prudência são aprendidas pelo que se chama de cultura, mas a cultura apenas não basta. Superabunda, em nossos dias, enquanto falta educação moral. A habilidade e a prudência dizem respeito ao temperamento e à primeira formação do caráter. Mas essa formação depende essencialmente da educação moral. Essas três partes da educação prática “mapeiam” os três estágios em *Sobre a Pedagogia* de Kant.

Assim sendo, toda educação visa basicamente à moralização, mesmo que os participantes individuais, agindo em um nível pré-moral de cultura e civilização, estejam freqüentemente despercebidos desse objetivo maior. A criança, segundo a concepção kantiana, obedece a leis desde o nascimento. Então, quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhe em todas as coisas um certo *plano*, certas *leis*, as quais ela deve seguir fielmente.

Assim, por exemplo, se lhe é estabelecida hora para dormir, para trabalhar, para brincar, tais horários não devem ser dilatados ou abreviados. Isto tudo porque, para Kant (2002a, p. 77), “[...] os homens que não se propuseram certas regras não podem inspirar confiança; não se sabe como se comportar com eles, e não se pode saber ao certo se tem vez com eles”.

“Para formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões” (KANT, 2002a, p. 86). No que toca às inclinações, os homens não as devem deixar tornarem-se paixões. Antes, devem aprender a privar-se um pouco quando algo lhes é negado. Para aprender a se privar de alguma coisa é necessária coragem e uma certa inclinação. É preciso acostumar-se às recusas e à resistência. Mas não é só com abstinências que se forma um caráter.

Kant (2002a, p. 82) afirma que o caráter é constituído na *sociabilidade*: “A criança deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre isoladamente”, como forma de se consolidar o caráter.

Neste sentido, Kant (2002a, p. 86-87) afirma que:

O processo de socialização consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática. [...]. Se, por exemplo, prometi algo a alguém, devo manter minha promessa, mesmo que isso acarrete algum dano. Porque um homem que toma uma decisão e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo.

Kant (2002a, p. 19) acreditava que havia um tipo de educação que pudesse ultrapassar o modo do homem pensar e o seu caráter moral. Segundo ele, a educação moral é bem sucedida à medida que alcança esse objetivo. Em sua concepção,

o homem deve, antes de tudo, desenvolver suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem.

Para Kant, portanto, o homem não é senão aquilo que faz de si mesmo e possui inclinações para todos os vícios, mas possui também a razão que o move noutro sentido, isto é, o mundo moral.

2.3 EDUCAR PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E SUA AUTONOMIA

Educar o indivíduo para a autonomia é educá-lo para a vida. Segundo Fávero (2003, p. 151), essa autonomia tem que ser uma conquista do sujeito que se encontra no processo educacional para atingir sua individualidade. Discute ainda este autor que, para Kant, o homem é um conjunto fechado de possibilidades, um *script* completo, constituindo a programação natural de cada ser. Esse *script*, para Kant, é o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. E, assim, “[...] ora chama de projeto, ora chama de destinação, ora de idéia (FÁVERO, 2003, p. 140).

A educação é um todo complexo na formação do homem-indivíduo, na obediência

àquilo que o caracteriza como bom cidadão, distante dos vícios, do erro e da imoralidade, mostrando uma fiel obediência a Deus. A espécie humana, argumenta Fávero (2003, p. 139), é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à própria humanidade.

Para Ferreira (1988, p. 276), uma boa educação exige a presença de uma preceptora capaz de aplicar as indicações que Kant preconizava, mas implicava, acima de tudo, um empenho dos pais na criação de um ambiente doméstico equilibrado e exemplar.

Kant utilizou, como exemplo para suas críticas sobre as teorias educacionais, uma educação rigorosa na qual a conduta moral era *prioridade*. A educação que Kant recebeu foi de uma grande dedicação à vida espiritual, herdada dos pais, refletindo em toda sua vida futura, enfim, uma educação que se ocupava com a autonomia do homem. A boa educação é que garante *a posteriori* a qualidade de vida do indivíduo, porque a razão se encarrega disso, é ela que proporciona ao homem sua emancipação na perspectiva kantiana.

Sendo assim, pode-se dizer que Kant não foi um educador, tendo em vista que se interessou pela educação enquanto formadora de um sujeito autônomo. Suas valiosas críticas à educação se estendem até hoje, por tratar-se de uma educação para a formação do cidadão, a formação do homem moral.

Para compreender em Kant a verdadeira função da educação, é necessário abrir um espaço para discutir a teoria de John Locke (1632-1704) e conhecer os elementos dessa teoria sobre a educação, que podem ser discutidos na teoria pedagógica de Kant. Mesmo Kant não tratando da educação como sendo algo que vem de fora como Locke tratou, os resultados que a mesma pode proporcionar à sociedade são bastante semelhantes, principalmente ao valorizar a virtude e a moral. Locke deu a Kant elementos que tornaram suas reflexões mais claras sobre a pedagogia.

A educação deve conduzir um jovem cavalheiro desde a infância, pois acredita que os homens são “[...] bons ou maus, úteis e inúteis, pela educação que têm recebido”. Entende também que a educação deve estar voltada para a vida e “[...] não consiste em aperfeiçoar os jovens em alguma das ciências, senão em abrir suas mentes, preparando-os para que possam utilizar qualquer delas quando necessitarem (LAGO, 2002, p. 93-94).

Ferreira (1988, p. 276), discorrendo sobre a concepção de Locke sobre a educação, aponta que acreditava que a felicidade dependia da posse de um espírito bem regulado e de um corpo em boa disposição. Desse modo, procurou desenvolver os três aspectos essenciais da formação humana: a educação física, a educação moral e a educação intelectual, sendo também elementos utilizados por Kant ao escrever sobre educação.

A educação física para Locke, segundo Ferreira (1988, p. 277), estaria desenvolvendo na criança certa resistência, fortalecendo o corpo e servindo como preservação da saúde. No entanto, bem mais importante que a educação do corpo era trabalhar para a formação do espírito, embora entre elas existissem estreitas e mútuas implicações. Ferreira argumenta que, para Locke, um corpo bem formado era considerado um mero executor das obras provenientes da alma, convinha então que esta recebesse, em boa hora, as necessárias disposições de virtude.

O que se refere ao corpo e à saúde reduz-se a essas poucas regras, facilmente seguidas: muita vida ao ar livre, muito exercício e muitas horas de sono; dieta simples, sem vinho ou bebida forte e pouco ou nenhum remédio; roupas que não sejam quentes ou apertadas demais.

Ferreira (1988, p. 95) aponta que, em Locke, o aspecto moral traz consigo o principal objetivo da educação, que é a formação do homem virtuoso, ou seja, a formação do caráter através da disciplina dos desejos: É, pois, somente a virtude a única coisa difícil e essencial na educação. Quando a virtude se perde, será difícil de ser restabelecida, sendo o vício o mal mais persistente e incurável. Aqui, vale lembrar que Locke entende como homem virtuoso aquele capaz de recusar-se à satisfação dos seus próprios desejos e seguir somente o que a sua razão lhe ditar como melhor.

O homem virtuoso seria capaz de renunciar aos próprios desejos que não estivessem legitimados pela razão, mas para isso seria necessária uma boa aprendizagem na qual a responsabilidade pela educação ficaria a cargo tanto dos pais quanto da escola, porque a educação não é sinônimo de escola, ela tem que vislumbrar o homem como um todo. Os pais, sendo vistos como os primeiros educadores dos filhos, devem exercer uma autoridade sobre eles, quando

pequenos, para que os mesmos não se aproximem da vida desregrada e dos vícios que possam comprometer sua conduta moral.

Ferreira (1988, p. 278-279) registra que, para Locke, a partir do momento em que o filho fosse crescendo em idade, sabedoria e racionalidade, era conveniente substituir esse autoritário distanciamento por um relacionamento mais afetivo e familiar. Para esse autor, Locke pretendia, acima de tudo, fazer nascer a autodisciplina nas crianças, para que, quando fossem mais velhas, continuassem a desenvolver um comportamento honesto e virtuoso.

Perante tal ideal pedagógico, Locke não podia conceber outro tipo de educação que não fosse a doméstica. Só em casa se podia dispensar uma constante e individualizada educação e só aí era possível preservar as crianças do contato com uma multiplicidade de indignidades que poderiam impedir a normal aquisição da virtude.

A virtude era considerada por Locke como uma qualidade absolutamente necessária a um homem de boa família que se queria estimado pelos outros e por si mesmo. Como primeiro fundamento da virtude, era preciso dar à criança, desde cedo, uma verdadeira idéia de Deus, apresentando-o como Ser supremo, criador de todas as coisas, de quem se recebia toda a felicidade e tudo o que se possuía. [...] A instrução era considerada, por Locke, a parte menos importante da educação, não que ele menosprezasse o saber e a erudição (FERREIRA, 1988, p. 280-281).

Assim sendo, a educação familiar é fundamental no preparo da criança para a instrução. Para uma criança disciplinada e de uma conduta moral acentuada, a instrução era apenas um complemento para defini-la como um todo, porque o homem, sem esse pré-requisito, seria transformado pela intuição em apenas um homem mecânico, um objeto social conduzido pela sociedade sem a preocupação com a reputação moral, na qual as virtudes passam a ser, para ele, meros conceitos abstratos.

Locke (1982, p. 112-113), discutindo essa questão, ressalta que:

[...] desde que entran en el mundo, los hábitos adquiridos en el colegio tienen que desaparecer y dar lugar a mejores usos, a maneras verdaderamente de un hombre bien educado. Si se considera hasta dónde el arte de viver y de conducir, como se debe, sus asuntos por el mundo, es radicalmente opuesto a estos hábitos

de petulância, de malícia y de violencia que se prenden en el colegio, se convence uno de que los afectos de una educación privada valen infinitamente más que las cualidades de este género y que los padres deben retener a sus hijos en casa para preservar su inocencia y su modestia como virtudes que se aproximan más a las de un hombre útil y capaz, y lo preparan mejor. Nadie há pensado ni aun sospechado jamás, que la vida tímida y retirada que se impone a las niñas haja de ellas mujeres menos instruídas o menos capaces.

Ferreira (1988, p. 278) postula que Locke acreditava que a educação se dividia entre uma autoridade absoluta para os menores e um tratamento mais dialogante e familiar para os que já conseguiam fazer uso da razão. O fim último da educação, para Locke, é a virtude, pois acreditava que valia mais os riscos da educação doméstica que os da pública.

Segundo Lago (2002, p. 101-102), o educador tem como papel, modelar a conduta e formar o espírito; estabelecer em seu discípulo os bons hábitos, os princípios da virtude e da sabedoria; dar-lhe pouco a pouco uma idéia do mundo; desenvolver nele a tendência a amar e a imitar tudo o que é excelente e elogiável e, para conseguir esse intento, fazê-lo vigoroso, ativo e industrioso. Os estudos que lhe propõe não devem ter outro objetivo que o de exercitar suas faculdades.

Ferreira (1988, p. 278) afirma que o homem virtuoso para Locke é aquele considerado como uma tábula rasa a ser preenchida. É justamente isso que se pode ver em Kant quando se refere ao sujeito. É esse homem que consegue conhecer o mundo a sua volta e ir aprendendo, pelo processo transcendental, que a educação pode fazer com que ele desenvolva, também, as suas virtudes.

Kant descreve esse sujeito pensando no aspecto moral e religioso, no qual a educação familiar tem um peso considerável por serem os pais os únicos responsáveis para principiar a formação dos filhos com essa finalidade. É claro que a educação não se limita aos pais propriamente ditos, mas ao objeto formador ou um preceptor, como definia Locke.

Para Lago (2002, p. 101), o preceptor não deve ser somente um homem bem educado; é preciso que conheça o mundo, é saber dizer os costumes, os gestos, as loucuras, as mentiras, as faltas do século em que o destino lhe tem lançado e, sobretudo, do país em que vive.

A proposta educacional de Locke, segundo Lago (2002, p. 103), é basicamente de cunho moral com vistas a formar o homem racional. Locke quis proporcionar à educação muitos avanços, ao depositar a possibilidade de tornar o homem mais humano, educando-o para a razão objetivando a liberdade, o progresso científico e cultural.

Para este autor, Locke proporcionou ao homem o uso de seu livre-arbítrio e a ruptura com o inatismo abrindo, assim, o caminho ao indivíduo que antes era obrigado a um sistema de submissão, intolerância e desrespeito, fazendo-lhe entender que o poder não é inato e não tem origem divina, e o homem reconhece sua liberdade e não sua escravidão. Dessa forma, contribuiu para a consolidação da nova ordem política que então se esboçava (LAGO, 2002, p. 109).

O que estaria distanciando Kant de Locke em relação ao educar-se é quanto ao processo educacional. Kant discute uma educação que vem de dentro do sujeito, mas Locke afirma que esse educar-se vem de fora. Seria possível o homem pensar no seu livre-arbítrio e em sua emancipação se a educação vem de fora segundo Locke? Quando o homem se propõe a resolver um problema, ele apresenta um plano de ação, ele vai para a ação com as idéias prontas e isto só é possível com o auxílio da razão.

Kant, quando se refere ao conhecimento, afirma que os conteúdos vêm das experiências, mas que são desenvolvidos e pensados pelo sujeito, indo além do empírico com o exercício da razão, porque é o homem o único ser capaz de fazer a interpretação do mundo sensível. Sendo assim, o “educar-se” não pode ser um elemento externo, mas o resultado daquilo que o sujeito consegue articular elaborando seus conceitos.

A educação acaba tendo esse árduo compromisso de desenvolver as capacidades individuais para formar o homem racional, consciente de si, conhecedor e capaz de, diante das paixões, agir conforme a orientação da razão. Se for a razão que orienta, não há esperança para o pensamento fora do sujeito.

O conhecimento, para Kant, está em cada sujeito, naquilo que ele próprio pode interpretar das experiências vivenciadas. Se isto só é possível em cada sujeito, então é possível pensar no sujeito enquanto processo mental que o leva a fazer

suas articulações e tudo aquilo que o sujeito pode articular ultrapassando as experiências, tornando-as possíveis.

A educação, na concepção kantiana, tem que superar os erros tradicionais da pedagogia, a qual via como solução uma nova formação de professores, preparar o docente para a nova era que emerge e na qual se refaz uma leitura dos erros, e criar uma educação que possa falar em uma linguagem que esteja de acordo com as exigências e necessidades humanas. Segundo Cambi (1999, p. 362), o objetivo da educação, para Kant, é “[...] transformar a animalidade em humanidade” pelo desenvolvimento da “razão”, tal objetivo, porém, não se atinge “por instinto”, mas somente pela “ajuda de outrem”.

Quando Kant (2002a, p. 12) se refere à pedagogia, tem a nítida convicção de que a disciplina transforma a animalidade em humanidade e ao se analisar a história, em seus períodos transitórios, constata-se que uma geração educa a outra. Portanto, para Kant, a disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade através das suas inclinações animais. Então, a disciplina prepara o caminho para a parte positiva da educação, que é a formação ou a cultura. Esse modo de se referir à disciplina e à cultura como negativa e positiva é uma distinção que ocorre em todos os lugares nos escritos de Kant.

Na *Crítica da Razão Pura* (2001, p. 577-78) Kant afirma:

A coação, graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada, chama-se *disciplina*. Distingue-se da *cultura*, que deve simplesmente proporcionar uma *aptidão*, sem com isso destruir uma outra já existente. Para a formação de um talento, que já por si mesmo tem uma propensão para se manifestar, a disciplina dará um contributo negativo, mas a cultura e a doutrina contribuirão positivamente.

Assim, a disciplina é considerada por Kant (2002a, p. 12-13) como a única forma que tem o poder de guiar o homem para o mundo das normas, onde ele pode viver em coletividade. Logo, a disciplina é puramente negativa porque o homem estaria deixando sua selvageria e instruindo-se para que adquira um comportamento sociável, e a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação.

Para Kant (2002a, p. 16-17), educar é pensar em desenvolver a natureza humana.

“É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação [...]”, pois só pela educação o homem pode alcançar a felicidade futura. Essa é a idéia posta pelo Iluminismo kantiano. “Uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência”. Dessa forma, Kant argumenta que “[...] a idéia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente”. Esse argumento mostra que Kant concebe uma filosofia da educação ou, como ele próprio denomina, uma “teoria da educação”.

Por meio das assertivas de Kant, percebe-se que as possibilidades dos homens marcam o Iluminismo, pois, é nele que se tinham presentes o desejo e a crença nos poderes da razão. Essa dimensão do processo educativo significa que os conhecimentos produzidos pela espécie humana devem ter como finalidade não apenas garantir, como também desenvolver, as disposições naturais do homem para a razão e para a liberdade.

Então, a arte de educar e o seu desenvolvimento não podem ser mecânicos, mas baseados em uma conduta racional. “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 teria edificado” (KANT, 2002a, p. 22).

O fundamental da educação proposta por Kant é que ela tem como objetivo a moralidade. A moralidade diz respeito ao caráter e “[...] se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões” (Kant, 2002a, p. 86). O sujeito moral é aquele que sabe moderar as suas inclinações, as suas tendências, suportando e acostumando-se a suportar, a recusar, a resistir a elas, não as deixando se transformar em paixões.

Para a efetivação dessa conduta, cumpre ao educando aprender, mas não em quantidade apenas e sim com profundidade. “Vale mais saber pouco, mas sabê-lo bem, que saber muito, superficialmente” (KANT, 2002a, p. 87). Por conseguinte, uma ação tenderá a ter mais sucesso se o homem estiver dotado de um conhecimento sólido. Dessa forma, na definição kantiana, a educação deve formar o homem e levá-lo a sua própria dignidade, que consiste em torná-lo capaz de

escolher fins e propósitos que sejam bons e universais para todos. Esse é o projeto de uma sociedade esclarecida, segundo Kant.

A família e a escola têm uma grande responsabilidade por terem uma ligação direta com a criança, é em função destas que se pode idealizar o sujeito. Essa idéia de família era também discutida por Rousseau. Para ele,

[...] a família é, pois, se assim se quiser, o primeiro modelo das sociedades políticas: o chefe é a imagem do pai; o povo, a dos filhos, e todos, tendo nascido iguais e livres, só alienam sua liberdade em proveito próprio a diferença toda está em que, na família, o amor do pai pelos filhos o paga pelos cuidados que lhes dispensa, enquanto no Estado o prazer de mandar substitui tal amor, que o chefe não dedica a seus povos (ROUSSEAU, 1997, p. 55-56).

De acordo com Kant (2002a, p. 18), quando se trata da educação, a família é essencial, pois “[...] o indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação”, logo, cabe aos pais encontrar um modo de educar seus filhos. Dessa forma, a criança aprende as regras e como obedecê-las, porém as regras devem ser compreendidas a partir de seus significados para terem seus valores. O homem só pode respeitar as regras e obedecê-las com responsabilidade a partir do momento em que assimila e descobre a necessidade da existência delas e quais são os seus fins. E a educação deve estar constantemente contribuindo para despertar o homem para novas experiências e, principalmente, para o comprometimento moral (KANT, 2002a, p. 89-91).

O homem não pode viver em função dos seus caprichos, porque, se assim fosse, a sociedade não seria disciplinada e dificilmente poderia ser pensada uma vivência coletiva que fosse produtiva e organizada. Para Kant (2002a, p. 14), um erro, no qual se cai comumente na educação, é o de não se lhes opor nenhuma resistência durante a juventude, porque estão destinados a comandar.

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições

naturais. Se pelo menos fosse feita uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muitos, isso solucionaria a questão de se saber até aonde o homem pode chegar por esse caminho. Uma coisa, porém, tão digna de observação para uma mente especulativa quanto triste para o amigo da humanidade é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação, para fazer avançar algum passo em direção à perfeição da natureza humana (KANT, 2002a, p. 15).

Kant acredita na possibilidade de uma geração educar a outra, pois em sua concepção a educação moral está intimamente vinculada à própria educação. Dessa forma, Bicudo (2001, p. 60) argumenta que há uma transferência de informações, de valores e, principalmente, da formação de uma consciência moral que determinará o comportamento humano na sociedade, mas esse comportamento pode ser apenas uma imitação que represente a realidade daquilo que o sujeito herdou do convívio familiar e social.

O homem pode ser treinado, disciplinado, instruído mecanicamente ou ser ilustrado, mas também é possível treinar os cães e os cavalos. Só que, para Kant (2002a, p. 27) isso não é o suficiente, apenas treinar as crianças. Para um processo educacional que vise à promoção do aluno para ser autônomo, é necessário que este aprenda a pensar em sua realidade e compreendê-la em sua amplitude.

A educação, segundo Kant (2002a, p. 20), também deve estimular o sujeito para o desenvolvimento de suas potencialidades e que, ao mesmo tempo, se realize e encontre a felicidade ou a infelicidade, porque a educação não só estimula como também deve promover a autonomia do sujeito, responsabilizando-o pelos seus atos, seu sucesso ou insucesso. Entre as descobertas humanas, afirma Kant (2002a, p. 20), há duas tarefas que são desafiadoras, a primeira é a arte de governar os homens e a segunda é a arte de educá-los.

Não se pode apenas educar a criança para o momento em que está vivendo, sendo ele positivo ou negativo, isto não implica no processo educacional, ainda mais por se saber que Kant concebe a educação como o veículo que informa e responsabiliza o educando pelas suas vitórias e derrotas. A educação que apenas discute o presente não está preparando o sujeito para um possível futuro, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação.

A educação, segundo Kant (2002a, p. 23), não presencia nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza às normas. Acrescenta que no homem não há germes, senão para o bem. Quando se discute o Sujeito e transfere-se a ele a responsabilidade pelo seu futuro, mesmo que a felicidade ainda não seja algo transparente, esses são motivos, afirma Kant (2002a, p. 24) “[...] para que espere que o bem venha do alto”.

Para Kant (2002a, p. 25), a educação apresenta um certo regulamento que exige do sujeito um comportamento ético, este deve ser disciplinado, ser uma pessoa que procure impedir a animalidade, não deixando que ela prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo quanto na sociedade. Uma outra questão considerada indispensável para a educação é que o homem torna-se culto porque a cultura abrange a instrução e vários conhecimentos, ela é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que se almeja.

A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, para que ele permaneça em seu lugar na sociedade, que seja querido e tenha influência. E como complemento para se ter uma educação completa para que dela o homem tire vantagens positivas, é necessário pensar em uma educação que atribua um valor especial à educação moral. Para Kant (2002a, p. 28), os homens podem conquistar a felicidade a partir do momento em que eles se tornarem morais e sábios, diminuindo a maldade entre si.

Ao pensar em educar o homem para uma sociedade mais justa e disciplinada, Kant faz um apelo: não se trata ainda de saber se o homem seria mais feliz no estado de barbárie, no qual não existiria toda essa cultura, do que o atual estado. A educação acaba sendo uma geradora de polêmicas, porque não se pode tê-la como uma receita pronta para ser aplicada.

Para cada período histórico há um posicionamento do Estado, da família, da igreja e das próprias instituições de ensino, procurando readequar ou adequar o método de ensino. Se os pais tivessem uma boa formação, dessem aos filhos uma boa estrutura que conseqüentemente melhorasse as estruturas familiares, a criança poderia ter essa base educacional, o que facilitaria o trabalho do professor na escola, seu relacionamento social e principalmente o relacionamento familiar.

A educação privada, assevera Kant (2002a, p. 31), deveria ser de responsabilidade dos próprios pais. Caso não tivessem tempo, capacidade ou não quisessem incumbir-se dessa tarefa, poderiam contratar outras pessoas que os ajudassem mediante uma recompensa. Mas se não for um trabalho sério, com autoridade, a criança pode ficar dividida entre as opiniões dos pais e as do responsável pela educação do filho quando os pais fizessem essa transferência de autoridade. A esse procedimento na educação dos filhos é aconselhável o questionamento: até onde, porém, deve-se preferir a educação privada à educação pública ou vice-versa? Em geral, a educação pública, para Kant (2002a, p. 31-32), parece mais vantajosa do que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão.

Aqui se deve ter presente as seguintes regras: 1. É preciso dar liberdade a criança desde a primeira infância e em todos seus movimentos (salvo quando pode fazer mal a si mesma, como, por exemplo, se pega uma faca afiada), com a condição de não impedir a liberdade dos outros, como no caso de gritar ou manifestar a sua alegria alto demais, incomoda os outros. 2. Deve-se lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios; por exemplo, nada se fará que lhe seja agradável, se não fizer o que desejamos, ou seja, aprender o que lhe é ensinado, e assim por diante. 3. É preciso provar que o constrangimento que lhe é imposto tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem. Esse pensamento é o mais tardio, porque as crianças nos primeiros anos não imaginam que deverão um dia providenciar por si mesmas sua própria manutenção. Elas acreditam que mais tarde acontecerá como no lar paterno, onde elas têm o que comer e beber sem preocupação. Sem esse tratamento, as crianças, sobretudo as dos ricos e os filhos dos príncipes, permanecerão a vida toda como os habitantes do Tahiti, isto é, como crianças. A educação pública tem aqui manifestamente as maiores vantagens: aí se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o direito dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda parte resistência, e nos elevamos acima dos demais unicamente por mérito próprio. Essa educação pública é a melhor imagem do futuro cidadão (KANT, 2002a, p. 33-34).

Kant (2002a, p. 31-32), ao referir-se à pedagogia ou à doutrina da educação, divide-a em física e prática. “A educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal”. Para Kant (2002a, p. 34-35), “a educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultural) do homem para que possa viver como

um ser livre”.

Diante dessas abordagens, a discussão limitar-se-á sobre a educação prática, porque a mesma está diretamente ligada a elementos que poderão responder sobre o sujeito inserido em uma educação prática ou moral, uma vez que é a partir da própria consciência que o homem se eleva a sua dignidade essencial de ser livre, e essa é a tarefa essencial da educação moral.

Na educação prática, Kant (2002a, p. 85) reúne três elementos: a habilidade, a prudência e a moral. A habilidade, antes de tudo, deve ser bem fundamentada e tornar-se, pouco a pouco, um hábito do pensar. É um elemento necessário para o caráter do homem e também ao seu talento. Quanto à prudência, o homem deve manter o equilíbrio emocional e saber ouvir ou outros. Deve o homem esconder seus próprios defeitos e manter a aparência externa. O homem não pode ser violento para solucionar os problemas ou no momento em que é necessário conviver com eles, mas deve ser enérgico. O homem com esse comportamento aparenta mostrar aquilo que quer e isto faz com que seja respeitado sem desrespeitar o outro.

Segundo Kant (2002a, p. 86), em relação ao último elemento, a moralidade, por este definir o comportamento do cidadão, refletindo diretamente na sociedade, é quem diz a respeito do caráter. *Sustine, abstinence*: essa é a maneira de se preparar para uma sábia moderação, porque a formação de um bom caráter que dê ao homem um equilíbrio ajuda a domar as paixões.

A educação por si só não pode transformar o mundo, ela é um elemento com essa característica de transformação, mas tem suas limitações pela resistência do Estado e do próprio homem. A educação ideal pode modificar o sujeito. Entretanto, a transformação do mundo ocorre em longo prazo, porque depende da mudança do sujeito e a história se encarrega disso. Dessa forma, a supremacia da educação, tal qual como Kant a vê, está na formação do caráter que objetiva construir o sujeito moral, pois só assim o homem conseguiria alcançar a realização plena de sua natureza, que é o estado elevado de liberdade, a ser discutido no próximo capítulo.

3 A CONSTRUÇÃO DO HOMEM MORAL

Neste capítulo discute-se a construção do homem moral no pensamento kantiano. Para essa discussão é necessário abordar, inclusive, sobre a formação da consciência moral, como esta aparece nas ações de forma autônoma ou heterônoma, e de como é possível tratar de uma liberdade moral. Uma discussão que objetiva discorrer sobre algumas obras de Kant para justificar a possibilidade de pensar no homem moral.

A *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de 1785, tem por objetivo determinar a natureza da lei moral, e a *Crítica da Razão Prática*, de 1788, estuda a condição de possibilidade da lei moral, ou seja, a liberdade. Uma consciência moral que deve estar comprometida com o dever, com o ser cidadão e com a religião. Esse estudo de Kant sobre a formação da consciência moral conseqüentemente tratou da construção do homem moral.

Tanto a *Crítica da Razão Prática* quanto a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* se propõem, antes de mais nada, estudar o papel ativo desempenhado pela razão pura na consciência moral e, de maneira nenhuma, apresentar ou desenvolver uma teoria moral com todas as implicações práticas que ela comporta (KANT, 1964, p. 12).

A formação da consciência moral, para Kant, deve nascer de forma independente dentro de cada sujeito, proporcionando a este uma liberdade. Quando há uma imposição de regras, na qual o homem se vê na obrigação de obedecê-las, não há moral nem autonomia. A coação não é moral, visto que é uma vontade que vem de fora, não nascendo do sujeito moral.

A moral quando imposta é vazia para o sujeito, não há uma reflexão ou um entendimento sobre as normas e o porquê delas existem. Sendo assim, não se pode julgar o homem moral simplesmente como aquele que obedece, porque a moral, na perspectiva kantiana, é uma liberdade interna que proporciona ao homem sua independência.

De pouco adiantaria termos um homem culto e prudente, mas pouco disposto a conduzir sua vontade na senda dos bons fins, ou seja, um homem que faça mau uso de sua liberdade. Portanto, “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. [...] É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (FÁVERO, 2003, p. 142).

A educação em Kant valoriza a autonomia, discute a possibilidade do homem livre, sendo uma liberdade que tem visa ao comprometimento moral, que requer do homem ação e expressão.¹³ Para que fique mais claro, procurar-se-á demonstrar, na teoria de Kant, como são definidas a autonomia e a heteronomia dentro da moralidade, ou seja, de uma consciência moral.¹⁴

Cabe enfatizar que pode haver uma distinção no aspecto moral, uma moral construída pelo sujeito, valorizando o uso da razão para a elaboração dos conceitos em se tratando da autonomia, e uma moral imposta, quando o sujeito simplesmente obedece a normas sem apresentar uma reflexão sobre as normas recebidas, a qual reconhecemos como a heteronomia.

Referindo-se à moral construída, tratando da autonomia, Morente (1980, p. 257) assevera que a vontade é autônoma quando dá a si mesma sua própria lei. A autonomia é pensada por Kant como a negação de toda determinação vinda de fora, ficando em oposição à heteronomia. A moral considerada como imposta é compreendida na heteronomia kantiana, porque a moral é heterônoma quando recebe passivamente a lei de algo ou de alguém que não ela mesma.

¹³ Autonomia: “A natureza supra-sensível dos mesmos entes é, ao contrário, a sua existência segundo leis que são independentes de toda a condição empírica, que, por conseguinte, pertencem à autonomia da razão pura. É visto que as leis, segundo as quais a existência das coisas depende do conhecimento, são práticas, a natureza supra-sensível, à medida que podemos formar um conceito dela, não é senão uma natureza sob a autonomia da razão prática pura. Mas a lei dessa autonomia é a lei moral, que é, portanto, a lei fundamental de uma natureza supra-sensível de um mundo inteligível puro, cujo equivalente deve existir no mundo sensível, mas sem ao mesmo tempo violar as leis do mesmo” (KANT, 2002, p. 69-70).

¹⁴ Heteronomia: “A natureza sensível de entes racionais em geral é a existência das mesmas sob leis empiricamente condicionadas, por conseguinte, é heteronomia para a razão” (KANT, 2002, p. 69).

3.1 FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL

Kant, referindo-se à consciência moral, afirma que esta direciona o homem para uma ação na qual o mesmo é dirigido pela razão¹⁵. Todavia, a razão no campo da moral é a razão prática, uma razão que deve ditar as normas das ações dos homens, mesmo porque é impossível imaginar um povo sem qualquer conjunto de regras no mundo moral. Na possível formação de uma consciência moral, é a razão que indicará os deveres e as ações para a consciência.

A razão produz uma consciência moral, na qual se pode analisar a possibilidade prática. O homem não encontra essa possibilidade na metafísica nem na experiência, mas em si mesmo. Foram evidências que fizeram com que Kant pudesse encontrar na moral elementos para justificar que esta indica sobre fins, e que estes fins são aquilo que se pretende realizar. São motivos que levaram Kant a abordar a razão prática.

Foi uma grande descoberta para Kant quando percebeu, na *Crítica da Razão Pura*, a necessidade de tratar a *razão prática*, pois tudo o que a razão pura apresenta só tem um verdadeiro sentido quando se pode ver uma possibilidade prática. Mesmo que Kant seja criticado no campo da moral pela sua discussão teórica, sempre apresentou o caminho para a possibilidade prática. Assim, ao discorrer sobre outras teorias, discutia as possibilidades, e na moral não seria diferente. Para o filósofo, na *Crítica da Razão Prática* (2002, p. 93) a possibilidade moral deve preceder a ação; pois nesse caso não é o objeto e sim a lei da vontade o fundamento determinante da ação.

Ao atribuir à moral a responsabilidade pela boa ação, também se atribui essa responsabilidade à razão. Afirma Kant (2002, p. 99-100) que:

Este ajuizamento do bom <Guten> e mau <Böse> em si à diferença do que só relativamente a bem-estar <Wohl> ou mal-estar <Übel> pode ser denominado bom, depende dos seguintes pontos: ou um princípio da razão é já em si pensado como o fundamento

¹⁵ “Consciência Moral: a consciência moral é o único fato da razão; asseverando que o homem não é, mas ‘deve ser livre’ e o Bem e o Mal devem ser considerados os únicos objetos. O supremo Bem e o Soberano Bem Político alcançam seu fim último, respectivamente, primeiramente pela realização da liberdade interna através da moralidade e da felicidade e, em segundo lugar pela realização da liberdade externa mediante o direito (PEREIRA, 2003, p. 81)”.

determinante da vontade, sem consideração de possíveis objetos da faculdade de apetição (logo, meramente através da forma legal da máxima), e então aquele princípio é uma lei prática *a priori* e a razão pura será admitida como sendo por si mesma prática; a lei então, determina imediatamente a vontade, a ação conforme a ela é em si mesma boa e uma vontade, cuja máxima é sempre conforme a essa lei, é absolutamente e em todos os sentidos boa e a condição suprema de todo o bem.

A razão proporciona ao homem a autonomia da vontade para esse duplo julgamento *a priori*, o julgamento do que seja o bem e o mal, até porque os únicos objetos de uma razão prática são de bom ou de mal. O que o homem identifica pela experiência, segundo Kant (2002, p. 93), é o sentimento de prazer e de desprazer, no qual se pode distinguir o agradável do bom e o desagradável do mau, exigindo que bom e mal sejam sempre ajuizados pela razão.

Kant atribuiu a possibilidade de uma consciência moral aos juízos morais que se faz uns dos outros, procurando esclarecer que na experiência isto não seria possível. Para Challaye (1966, p. 195), a moral não pode repousar na experiência, haja vista que a experiência verifica o que é, em lugar de formular o que deve ser. Assim sendo, a única forma que o homem poderia encontrar para desenvolver uma consciência do dever, ou mesmo da liberdade e de sua autonomia, seria pela sua razão.

Quando se menciona a consciência moral, já se antecipa que existe no indivíduo a formação dessa consciência, que o remete à punição ou à proibição das ações, um controle que ele próprio estabelece sobre sua conduta. O homem, responsabilizado pela formação de sua consciência moral, deve ter também a convicção de que é o único responsável para lidar com as situações. A formação da consciência moral é uma possibilidade e não uma determinação. Se isto ocorre pela imposição, não deve ser considerado como moral. Só em função da razão é que o homem pode ter consciência da vontade, da liberdade e das limitações de suas ações na prática social.

O que possibilita ao homem ter consciência, ao mesmo tempo podendo não ter consciência de tais conseqüências, é quando Kant se refere à autonomia e à heteronomia, ou seja, uma moral que pode ser construída pelo sujeito ao tratar da autonomia, e por outro lado, uma moral imposta ao sujeito ao tratar da heteronomia,

na qual o homem apenas recebe as normas que o conduzem à sociedade, não tendo liberdade para avaliar sobre o que é bom ou mal para si mesmo.

Considerando que a formação de uma consciência moral está limitada a uma possibilidade e não a uma impossibilidade, antecipa-se uma discussão sobre a liberdade da vontade, porém existindo nessa consciência moral os limites que a própria razão pode antecipar ao homem diante da sua ação e da sua conduta. Em função de uma liberdade da vontade é que o homem moral, em algumas circunstâncias, merece ser aplaudido ou censurado, dependendo da conduta e daquilo que é permitido ou proibido pela moral.

A educação pode e deve proporcionar a formação de uma consciência moral priorizando a autonomia, e conseqüentemente a liberdade, porque a liberdade moral é a liberdade dos impedimentos que provêm do ser humano, das paixões e das necessidades que a razão determina, e um ato moral deve nascer da vontade pura.

Segundo a interpretação de Morente (1980, p. 258), em Kant a vontade moral pura é a vontade autônoma, o que implica, necessária e evidentemente, no postulado da liberdade da vontade. O autor também faz o seguinte questionamento: Como poderia ser autônoma uma vontade que não fosse livre? O homem tem o privilégio de aprender a viver em sociedade. Isto também é aprender a respeitar a esfera dos valores e dos bons costumes que uma determinada sociedade exige.

O homem conduzido pela razão tem plena consciência de seus deveres, consegue atingir sua autonomia e ter a plena convicção de sua liberdade moral. É claro que a vontade e o seu livre-arbítrio estarão sempre em sintonia com essas possibilidades, mas não se deve esquecer de suas limitações. Este homem sabe quais são os seus deveres como cidadão, e como ser humano.

Quando a razão lhe dá o poder de discernir sobre o que é bem ou mal, o que é certo ou errado, o que é justo ou injusto, ao mesmo tempo elevando ao encontro de suas virtudes, pode-se pensar nesse homem moral nessa perspectiva kantiana. Não se é moral pela imposição, pela cobrança não justificada, porque, quando o homem obedece a alguma ordem por medo ou pela coação, isto não é mais uma ação moral.

A moral é algo que deve nascer de dentro do sujeito, na formação de sua consciência moral. Só ela é capaz de discernir o que é melhor para si mesma. A educação, sendo familiar ou escolar deve ter, inclusive, esse cuidado, o de criar situações ou condições para que o educando possa futuramente caminhar com suas próprias pernas, ou seja, ser conduzido pela sua consciência. Como a educação tem a função de promover o homem em sua totalidade, deve promover também o espírito crítico. Será esse espírito crítico que intermediará alguns resultados, como a emancipação e a liberdade do homem, ao mesmo tempo libertando-o de outros obstáculos. Uma educação acrítica pode levar a uma anulação da sensibilidade, não produzindo a autonomia.

Foi pensando nesse espírito crítico que se tomou a liberdade de abordar a educação moral em uma visão kantiana. O indivíduo deve desenvolver pela educação sua racionalidade e descobrir por si mesmo como agir moralmente. A consciência moral dirige a conduta dos homens e fornece-lhes razão para as ações.

Toda ação humana está calcada na permissão e na proibição e a razão é o elemento responsável para a elaboração de leis morais, que orientam as ações, formando, assim, a moralidade.¹⁶ A moralidade diz respeito ao homem moderado, o homem que sabe moderar as paixões em função da formação do bom caráter. É preciso educar a si próprio para as recusas e ser resistente frente aos desejos.

O homem, para Kant (2002a, p. 95), é assim definido:

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

¹⁶ Moralidade: “Consiste, pois, na relação de todas as ações com a legislação, a qual e só ela, possibilita um reino dos fins. Esta legislação deve, porém, encontrar-se em todo ser racional, e deve poder emanar de sua vontade, cujo princípio será o seguinte: agir somente segundo uma máxima tal que possa ser erigida em lei universal; tal por conseguinte, que a vontade possa, mercê de sua máxima, considerar-se como promulgadora, ao mesmo tempo, de uma legislação universal!” (KANT, 1964, p. 97).

Mas isso é discutido em Kant como uma possibilidade, porque o sujeito nem sempre é educado para essa finalidade. Em algumas situações, as ações do sujeito podem ser apenas heterônomas e em outras autônomas, mas, para Kant (1964, p. 31), o fim da ação moral só pode ser a própria natureza racional do homem.

Compreende-se em Kant que, na humanidade, tanto um indivíduo como o outro são vistos como fins, e nunca como puro meio, por atribuir ao homem a eterna responsabilidade pela sua ação moral, sempre lembrando que há também o papel da educação para orientar o homem para a descoberta da possibilidade de transformá-lo em sujeito moral.

Ao discutir em Kant o tema da heteronomia (sendo tudo aquilo que o homem recebe por imposição) e da autonomia (tudo aquilo que o homem desenvolve pela razão), discute-se também a educação, que assume esse árduo papel: a formação de uma consciência moral. Segundo Kant (1964, p. 104), a autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei. O princípio da autonomia é, portanto: “[...] não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal”.

Então, a moralidade é a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das suas máximas. A ação que possa concordar com a autonomia da vontade é permitida; a que com ela não concorde é proibida. A vontade, cujas máximas concordem necessariamente com as leis da autonomia, é uma vontade santa, absolutamente boa. A dependência que uma vontade não absolutamente boa se acha em face do princípio da autonomia é a obrigação. A necessidade objetiva de uma ação por obrigação chama-se dever.

Quando a vontade busca a lei em qualquer outro ponto que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando passa além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objetos, e o resultado é sempre a heteronomia (KANT, 1964, p. 104-105). Não é a vontade que então se dá a lei a si mesma, mas sim é o objeto que dá lei a vontade pela sua relação com ela. Essa relação, quer assente na inclinação, quer em representações da razão, só pode tornar possíveis imperativos hipotéticos. O imperativo moral, e, portanto, categórico, diz: “[...] devo agir desta ou daquela maneira, mesmo que não quisesse

outra coisa”.

3.2 DEVER

A educação que Kant recebeu, tanto familiar quanto escolar, teve uma tradição religiosa, pois foi baseada no dever e na rigorosidade da época¹⁷. O dever tornou-se uma evidência para ele. Conforme Leclercq (1967, p. 123), o dever é uma forma pura, e o valor moral dos atos vem da aplicação dessa forma, o que leva à compreensão de que um ato só é moral quando feito por dever.

O valor moral, em Kant, só pode existir quando inspirado pela preocupação moral, caso contrário o homem pode ter uma ação para cumprir suas obrigações para não ser criticado pela sociedade. Como exemplo, pode ser citada a esmola. Quando se oferece uma esmola a alguém por compaixão ou por medo de ser criticado, não se está procedendo moralmente, porque esse é um procedimento legal. Para que se possa agir moralmente, não basta cumprir com o dever, é preciso, além disso, fazê-lo por dever moral.

A noção de dever em Kant é puramente racional. Como o homem não conhece nada do mundo exterior, só conhece *a priori*. Na visão de Kant, o dever se constitui no sujeito porque vem do espírito e não da experiência. Para evidenciar que a formação da consciência moral e do dever são produtos da razão e não da experiência, Leclercq (1967, p. 124-125) afirma que:

As formas *a priori* dão origem aos *juízos sintéticos a priori*, pelos quais o espírito afirma as formas *a priori* e suas propriedades necessárias. Os juízos sintéticos *a priori* constituem o primeiro processo da razão e o ponto de partida de todo conhecimento racional. São sintéticos, porque não partem da análise de outros conhecimentos, mas versam unicamente sobre o objeto primário do conhecimento e são *a priori*, porque não vêm da experiência.

A formação da consciência moral na concepção kantiana é compreendida quando se atribui essa tarefa à razão, pois, as formas *a priori* não estão apenas na razão pura

¹⁷ “O dever como fundamento por si mesmo é traduzido em um querer operante no mundo da natureza que lhe dá realidade mediata, mas não expressa uma realidade acabada, senão como algo se realizar. Seu sentido é eminentemente dinâmico e, à medida que este dever é realizado, a liberdade toma consciência de si mesma” (PEREIRA, 203, p. 77).

ou no conhecimento teórico, mas, aparecem também na razão prática. Porque essas formas *a priori* na razão prática são identificadas como dever.

Quando o homem desenvolve sua consciência moral, assumindo um compromisso moral com o seu eu e com a sociedade pelas boas ações e cumprindo seu dever, este mesmo homem não praticaria ações imorais porque sua própria consciência o condenaria. Mas quando se refere a uma sociedade em que a educação não apresenta uma estrutura para educar o indivíduo com essa perspectiva do dever, considerando esse dever como elemento que compõe o juízo sintético *a priori*, ter-se-á uma sociedade que ainda cumpre com o dever pela imposição ou cobrança, porém ainda não tem uma consciência moral do fazer por dever.

Segundo Challaye (1966, p. 196), para Kant a liberdade é condição necessária da moralidade. “O dever ordena sem invocar o egoísmo, sem fazer intervir nenhum cálculo, nenhuma fantasia sentimental. Diz-nos: tu deves. O dever é um imperativo categórico”. Quanto a isto, é necessário fazer uma distinção na ação dos homens, verificando quando eles cumprem suas obrigações como dever, ou fazem pelo dever.

Se o homem pudesse, por quaisquer meios, da educação, da pedagogia, ou como for, purificar cada vez mais sua vontade no sentido de que essa vontade pura e livre dependesse só da lei moral, se o homem tomasse consciência dessa tarefa, cada vez mais, sujeitando e dominando a vontade psicológica empiricamente determinada, teríamos realizado um ideal, teríamos um ideal cumprido. Ter-se-ia cumprido o ideal daquilo que Kant chama a “santidade”. Kant chama santo o homem que dominou por completo, aqui, na experiência, toda determinação moral oriunda dos fenômenos concretos, físicos, fisiológicos, psicológicos, para sujeitá-los à lei moral. Mas a isto que Kant chama santidade não se lhe pode conceder outro tipo de realidade que a realidade ideal. Mas se esta realidade ideal é o único tipo de realidade que pode se lhe conceder neste mundo fenomênico, em troca, nesse outro mundo metafísico das coisas “em si mesmas” – para as quais nos oferece uma leve e ligeira abertura o postulado da liberdade – nesse outro mundo, esse ideal se realiza. Isto é tudo quanto contém nossa crença inabalável na imortalidade da alma (MORENTE, 1980, p. 260-261).

O homem idealizado por Kant, para o qual o dever deve ser algo que encerra do próprio sujeito, permite-lhe a consciência de sua não-liberdade, mas ciente de que pode conquistar a liberdade porque a coação moral não consegue destruir sua autonomia, visto ser produto da razão. Assim, o homem acaba sendo fim em si

mesmo, porque é sujeito da lei moral.

3.3 LEI MORAL

O problema da ação humana, ou seja, o problema moral trata diretamente do agir humano, trata-se de saber não o que o homem conhece ou pode conhecer a respeito do mundo e da realidade última, mas do que deve fazer, de como agir em relação a seus pensamentos, de como proceder para obter a felicidade ou alcançar o bem supremo.

A moral é concebida como independente de todos os impulsos de tendências naturais e sensíveis. Kant lida com as idéias de liberdade porque a moral acaba sendo um compromisso do sujeito, o qual deve ser educado para esse fim. Não se pode tratar da possibilidade da moral imposta, mas de uma moral que o homem constrói para sua própria felicidade, visando ao bem de todos e a uma boa conduta. Quando isto ocorre, passa a ser transformado em leis morais, as quais, por sua vez, passam a ser incorporadas pela educação moral e religiosa¹⁸.

O homem pode transformar-se em sujeito desonesto, injusto, violento e descompromissado com o bem-estar do seu grupo social quando inexistir uma lei que o sujeito possa ter estruturado no seu entendimento, como procedimento correto de sua conduta. Quando a moral dos homens é oriunda da razão, os hábitos se transformam em leis morais para um determinado grupo, e essas leis determinam o comportamento moral, tornando esses homens responsáveis pela sua conduta, fazendo-os reconhecer que as leis morais devem ser racionais porque emanam do próprio homem.

Quando a moralidade é algo que nasce do sujeito, de sua autonomia, não será necessário pedir para esse homem ou dele exigir respeito às normas sob imposição. Para Kant (1964, p.98), a moralidade é a única condição capaz de fazer que um ser

¹⁸ Felicidade: “é o estado de um ser racional no mundo para o qual na totalidade de sua existência tudo acontece segundo seu desejo e vontade e depende, conseqüentemente, da harmonia da natureza com a finalidade total do agente, assim como do fundamento de sua vontade”. A realização da felicidade virá, portanto, da satisfação de nossos desejos, sejam eles quais forem (BORGES, 2003, p. 206).

racional seja um fim em si, pois só mediante ela é possível ser um membro legislador no reino dos fins.

O homem moral, na perspectiva kantiana, tem consciência de suas obrigações, deveres e limitações. A idéia de um mundo moral tem, portanto, uma realidade objetiva, não como se ela se reportasse a um objeto de uma intuição inteligível, mas à medida que se reporta ao mundo sensível, considerando somente como sujeito da razão pura o seu uso prático e a um *corpus misticum* dos seres racionais que nele se encontram, à proporção que o livre-arbítrio de cada um, sob o império das leis morais, tem em si uma unidade sistemática completa tanto consigo mesmo, como com a liberdade de qualquer outro.

Não obstante, pela razão somos conscientes de uma lei à qual todas as máximas são submetidas, como se uma ordem natural tivesse que surgir ao mesmo tempo de nossa vontade. Logo, essa lei tem que ser a idéia de uma natureza não dada empiricamente e, contudo, possível pela liberdade, por conseguinte de uma natureza supra-sensível à qual conferimos realidade objetiva pelo menos numa perspectiva prática, porque enquanto entes racionais puros a consideramos objeto de nossa vontade (KANT, 2002, p. 71).

A concepção de moral no pensamento kantiano permite pensar em uma sociedade na qual o homem deve agir de boa maneira, tratando bem a humanidade, sua própria pessoa e cada ser humano. Esse homem deve possuir uma consciência moral que não apresente uma relação com os membros dessa sociedade, tratand-os apenas como meio, mas também como fins.

Em conformidade com Walker (1999, p. 11), Kant acredita que o homem deve tratar-se um ao outro com alguma espécie de igualdade de respeito, mas isso é vago e não está explicado como as pessoas podem ser chamadas em absoluto “fins”. Quanto a esses fins, Kant não está se referindo às pessoas, mas às coisas que elas pretendem realizar.

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant explana que há certos fins que são também deveres, como a percepção própria e a felicidade dos outros. O homem como fim na perspectiva moral de Kant nada mais é do que o homem moral. Toda ação desse homem moral está ligada ao princípio subjetivo e, conseqüentemente, uma subjetividade indica para o agir e este agir tem de instituir

algum fim.

Para Walker (1999, p. 11), a felicidade, segundo Kant, é um fim que, de fato, todos os seres humanos têm – (graças aos impulsos de sua natureza). Essa subjetividade leva a crer que a lei moral no pensamento de Kant é, *a priori*, anterior a toda experiência, pois é um produto da razão. Para isto, é necessário admitir que a razão é idêntica em todo homem. Sendo assim, deve-se pensar que o homem moral é possível, e também é possível pensar em uma educação que possa promover a construção desse homem moral. Pensar, ainda, na possibilidade da ação da razão pura na prática, porque a realização pessoal ou a felicidade deve ser uma ação moral.

Ao pensar nessa possibilidade, então a razão passa a determinar a ação, porque a vontade, quando age moralmente, sem nenhuma influência externa, nenhuma força que contrarie o prazer, interesse, sentimento e o conhecimento de perfeição, não é heterônoma, manda em si mesma, porque é autônoma.

Admitindo que a razão determina uma ação, Kant (2002, p. 127) faz essas ponderações:

Portanto, o respeito pela lei moral é o único e ao mesmo tempo indubitável motivo moral, do mesmo modo que este sentimento não se dirige a algum objeto senão a partir desse fundamento. Em primeiro lugar, a lei moral determina objetiva e imediatamente a vontade no juízo da razão; mas a liberdade, cuja causalidade é determinável simplesmente pela lei, consiste precisamente em que ela limita todas as inclinações, por conseguinte a estima da própria pessoa, à condição do cumprimento de sua lei pura.

“Se a lei é aquilo que introduz cada um na ordem moral, fazendo-o tomar consciência de sua liberdade, como a autonomia, é, antes de tudo, por seu intermédio que a reconheço no outro como pessoa” (THOUARD, 2004, p. 130). Dito de outra maneira, “respeito no outro a lei: é a partir da lei enquanto ‘sujeito da lei’ que reconheço como uma outra liberdade”. A singularidade da pessoa é secundária em relação à submissão à lei.

A educação, tendo a característica de promover o homem para sua autonomia e liberdade, a lei moral, segundo Morente (1980, p. 258), não pode consistir em dizer: “faze isto”, ou “faze aquilo”, mas em dizer: “O que quer que faças, faze-o por respeito

à lei moral”.

Poder-se-ia questionar o que significa ter a lei moral objetiva? Por exemplo, quando se afirma que as leis da natureza são objetivas, o que se diz de fato é que elas se aplicam de modo universal e necessário; aplicam-se a todos sem exceção. Do mesmo modo, quando se postula que as leis ou imperativos morais são objetivos, afirma-se que se aplicam a todos os seres racionais sem exceção, sendo, portanto, independentes de condições contingentes que subjetivamente variam de pessoa para pessoa, isto é, têm um caráter universal de aplicação.

Como apregoa Kant (2002, p. 35), “[...] a regra só é objetiva e universalmente válida se valer sem condições contingentes e subjetivas, que distinguem um ente racional de outro”. Assim, as ações, quando julgadas de modo objetivo como boas ou más, são julgadas sem qualquer referência aos sentimentos e inclinações.

Conseqüentemente, não se pode apelar aos sentimentos e desejos para justificar a desobediência à lei moral; nada se pode fazer para justificar o fato de ter desobedecido à lei moral. Afinal, a característica que a lei moral possui de se aplicar com *absoluta necessidade* nada mais é do que levar a agir de certo modo, mesmo quando os desejos se opõem a tal ação.

Kant, ao tratar do imperativo categórico para justificar a lei moral, não está afirmando que sejam precisamente ordens, o que pretende mostrar é que são ordens da razão. Para este filósofo (1964, p. 30), se a lei é um imperativo categórico, seu valor não depende do objeto a que se refere, de seu conteúdo, da matéria; dependerá da sua forma de lei, e a sua forma de lei é a universalidade.

É evidente que certas ações são obrigatórias, considerando que o homem obedece àquilo que a sua razão lhe ordena. Por intermédio do imperativo categórico compreende-se que a lei moral é racional, ou conhecida pela razão pura, isto significa dizer que é conhecida *a priori*. Isto leva a crer que ela não pode ser aprendida pela experiência.

A lei moral, para Kant (1964, p. 30), deve possuir valor por si mesma, e como a lei moral é a lei da vontade e é autônoma ou, em outras palavras, dá a si sua lei. Passa-se a compreender em Kant que somente é autônoma aquela formulação da

lei moral que atribui à vontade mesma a origem da própria lei.

Ora, diversas expressões que indicam o valor dos objetos segundo idéias morais fundem-se sobre essa origem. A lei moral é *santa* (inviolável). O homem é deveras bastante ímpio, mas a *humanidade* em sua pessoa tem que ser santa. Em toda a criação tudo o que se queria e sobre o que se exerça algum poder também pode ser usado *simplesmente como meio*; somente o homem, e como ele cada criatura racional, é *fim em si mesmo*. Ou seja, ele é o sujeito da lei moral, que é santa em virtude da autonomia de sua liberdade (KANT, 2002, p. 141).

Neste sentido, Kant formulou a própria condição de possibilidade da Lei moral. Uma moral que não esteja objetivamente ao alcance de todos, não de modo externo, como no caso de um mundo de fatos morais, mas como inerente à própria razão, de modo a permitir pensar a moralidade. Não poderia, assim, ser tomada como legisladora.

A consciência moral tem de ser algo que todos os homens possuam se se quer instituí-la como possuindo em si mesma um valor intrínseco universal. Mas a análise dessa consciência moral que se encontra na posse de todos os seres racionais mostra que todos os seres humanos, no exercício da racionalidade, constantemente são pressionados por dois elementos conflitantes: os firmes princípios morais e a tentação constante em não seguir esses princípios. No entanto, é esse conflito que permite conhecer a natureza da moralidade.

Enquanto seres finitos e imperfeitos, os homens se sentem inclinados a agir de acordo com seus desejos na busca daquilo que lhes dão maior prazer. Contudo, é nessa busca que, segundo Kant, se é confrontado com o desafio da nossa razão em testar a aceitabilidade moral das ações que se pretende empreender. Aquilo que subjetivamente se deseja fazer é sempre confrontado com um ideal racional e objetivo daquilo que se deve fazer.

3.4 MORAL E RELIGIÃO

Discutir sobre religião¹⁹, no pensamento de Kant, é indispensável quando o assunto é educação, porque a religião é um elemento que possibilita questionar o próprio pensamento de Kant, principalmente quando a discussão fica restrita a uma esfera que se preocupa com a existência de Deus, ou da presença deste na vida dos homens. A educação não pode ignorar a religião, porque o homem está sempre voltado a um ser maior, mesmo sendo ele de ordem cosmológica, ontológica ou físico-teológica.

A falta de elementos concretos para a discussão racional limita a concluir qualquer conhecimento de Deus pelo empírico, mas pode ser adotado como um ser da idéia que é possível pela razão, sem nunca ter a possibilidade de aplicação. O homem não pode defender esse ser como existência, mas sim defendê-lo como idéia que serve como fundamento e, por conseguinte, nada poderá derivar desse ser.

Por conseguinte, Kant (2000, p.523) apregoa que a teologia física não pode fornecer um conceito determinado da causa suprema do mundo, nem ser suficiente para apresentar um princípio da teologia que, por sua vez, deva constituir o fundamento da religião. Quando Kant se refere ao processo de causalidade, isto requer uma proximidade do mundo concreto, pois é sobre ele que esse processo pode ser compreendido. Como Deus não pode ser visto nesse processo, Kant (2000, p. 246) afirma que ele não pertence ao mundo sensível, não sendo sensível não pode ser provado e nem negado. Por essa razão, Kant procurou justificar a questão religiosa no campo da moralidade.

¹⁹ A religião deve ser considerada do mesmo modo que a filosofia e avaliada racionalmente como produto da razão que se patenteia a si mesma e dela é o mais elevado e mais racional conteúdo. Pelo que é absurda a crença que os sacerdotes tenham inventado e pregado uma religião aos povos por interesse próprio e para enganar as multidões; nem menos ilusório é o considerar a religião como ato arbitrário ou como erro. É certo que muito freqüentemente os sacerdotes se serviram da religião para fins profanos; isto, porém, é consequência das relações exteriores e da existência temporal da religião: por esse motivo, é lícito contrariá-la. Mas a religião, na sua essência, mantém firmes os mais elevados valores em contraposição aos fins temporais, e sobre aqueles constrói uma religião sublime, santuário da verdade onde se dissolvem as ilusões do mundo sensível, das representações, dos fins limitados, da esfera das opiniões e do arbítrio. É lícito, nem por isso, sustentar, que graças a essa racionalidade, conteúdo essencial das religiões, se consentiu aqui em considerar estas como sucessão histórica de filosofemas (HEGEL, 1980, p. 360-361).

Kant considera Deus como uma realidade, assim como a liberdade da vontade é também, para ele, um fato. Mas o que se destaca em sua discussão em relação a Deus, ou mesmo sobre sua existência, é a interpretação dessa realidade, levando o homem a convencer-se de que ele é realmente conduzido pela sua consciência moral.

A partir do momento em que o homem modifica o seu contexto histórico e suas relações, isso se torna possível pela sua conduta moral e não pela sua fé em Deus, porque se deve reconhecer que, se realmente Deus tem seus planos, estes não agem sozinhos, são as ações do homem impulsionadas pela fé. O homem age pela convicção racional; ter fé é alimento para o espírito, aspecto que não é aqui discutido por não ter nenhuma validade empírica na educação e enquanto conhecimento possível.

Para Hirschberger (1967, p. 349), a religião nasce da moralidade e o seu conteúdo e a sua tarefa devem consumir-se em fomentar a moralidade, procurando fortalecer o princípio da lei moral, ensinando a considerar o dever como um mandamento divino.

A crítica de Kant à religião não teve a intenção de levar o homem a desacreditar de suas convicções religiosas, mas sim para que pudesse contribuir para pensar a realidade segundo um plano moral e disciplinar, pensar na boa conduta e no discernimento dos valores sociais e religiosos.

Uma decadência da prática religiosa poderia causar uma redução da fé histórica a uma fé puramente racional. De acordo com Hirschberger (1967, p. 349), Kant critica as formalidades da Igreja argumentando que as cerimônias, a santidade das obras e a fé eclesial não passavam de culto fingido e fradaria.

Se se considerar que a moral é oriunda da razão, é o suficiente para o homem pensar em uma sociedade organizada, disciplinada e justa. Por que o homem moral teria necessidade da religião? A moral, por si só, apresenta a possibilidade de se pensar em uma sociedade de homens autônomos, livres e moralmente disciplinados.

O homem por si só toma conhecimento do seu dever, independente de um ser superior, ou mesmo de uma idéia desse ser. Algumas das críticas de Kant em relação à religião permitem interpretar que o homem não precisa de Deus para

pensar, para agir; o homem deve seguir sua vontade e o seu livre-arbítrio em um plano moral.

Kant não permite uma religião que possa conduzir o homem a uma crença obsessiva, alienada ao mundo transcendental, sem pensar em uma consequência prática. O homem não deve ser educado para idealizar um mundo espiritual, totalmente abstrato, regido por uma fé que ultrapassa todos os limites humanos. Se isto fosse admitido, o homem não teria como pensar em autonomia e em livre-arbítrio.

A religião não pode distanciar o homem da realidade na busca de um mundo irreal, transcendental; ele deve ter, acima de tudo, um compromisso moral e ético. A religião não pode querer transformar o homem em um contemplador, idealizando um mundo distante do pecado.

A vida em sociedade não pode ser transformada em castigos, fazendo com que o homem sonhe com o mundo irreal e impossível. As punições, o pecado e o castigo devem ser tratados como elementos negativos para a construção de uma disciplina moral, responsabilizando o homem pela construção de sua consciência moral, até porque o homem, para Kant, é um fim em si mesmo, isto é, aquilo que ele pretende realizar dentro de uma perspectiva moral que determina sua ação.

A moral, no pensamento de Kant, não é um conjunto de receitas prontas sobre como encontrar a felicidade, mas reconhece que todo homem é digno da felicidade. Considerar o homem como o único responsável pela sua felicidade é admitir isso possível, quando a busca dessa felicidade não se distancia da moralidade.

Procurando justificar a importância da religião naquilo que o homem entende como moralidade, Kant (2002a, p. 98) questiona:

Em que, afinal, consiste a religião? Esta é a lei que reside em nós mesmos, na medida em que recebe de um legislador e de um juiz a autoridade que tem sobre nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de deus. Se uma religião não se une à moral, então ela se torna simplesmente um modo de solicitar os favores. Os cânticos, as preces, o freqüentar a igreja, tudo isso deve servir unicamente para dar aos homens novas forças e nova coragem para se tornarem melhores; ou ser a expressão de um coração animado pela representação do dever. Tudo isso é preparação para as boas

obras, mas não é boa obra em si. Não podemos agradecer ao Ser Supremo, a não ser tornando-nos melhores.

Assim, não se podem encontrar respostas em Deus ou em um criador para a felicidade ou a infelicidade da humanidade, deve-se admitir que a educação, tanto a familiar como a escolar, tem um compromisso em contribuir para que se desenvolva no indivíduo uma consciência moral que o responsabilize pelas suas possibilidades.

A moral seria o caminho mais curto e menos penoso para essa finalidade. Giles (1987, p. 188) assinala que Kant não demonstra nenhum interesse pela religião enquanto elemento do processo educativo, pois é o próprio homem quem carrega o peso de sua perfeição.

Kant (2002a, p. 96-97) aponta que, ao se tratar da educação de crianças na perspectiva da religião, deve-se questionar se é possível inculcar desde cedo, nas crianças, os conceitos religiosos. Para ele, não é possível, pois as crianças “[...] ainda não conhecem o mundo e sequer a si mesmas”.

Hubert (1976, p. 274) defende que a religião é a lei que reside no homem à medida que este recebe a influência de um legislador e de um juiz: é a moral aplicada ao conhecimento de Deus. Não se pode tratar de possibilidades quando se menciona a existência de Deus, o que se pode afirmar é a existência de um ser superior, um ser maior que estaria presente em cada indivíduo, mas dentro de uma concepção moral. Não cabe a esta reflexão afirmar ou negar a existência de Deus, o homem não apresenta elementos para justificar essa indagação.

O que estaria enriquecendo a religião em Kant, em uma discussão que não se distancia de uma prática segundo os princípios morais, seria quando ele comenta sobre a imortalidade da alma, mas sendo elemento da razão pura. Nessa discussão, segundo Challaye (1966, p. 197), para Kant o homem virtuoso aspira à perfeição que não pode atingir neste mundo: aspira ao supremo bem, à união entre a virtude e a felicidade, que não existe na terra, porque essa união se realizará em uma outra vida.

São esses os elementos utilizados por Kant que dão condições para discorrer sobre religião, mas uma religião que se encontra no plano moral. Saindo desse plano, não

se encontram justificativas, porque uma realização apenas no plano religioso só seria possível se existisse um ser capaz de descobrir as intenções secretas de todos os indivíduos e bastante poderoso para impor ao universo sua vontade moral.

Mediante as dúvidas dessa possibilidade é que surgem as críticas ou as impossibilidades de afirmar a existência de Deus para intermediar essas realizações, e novamente se enfatiza que o homem é um fim em si mesmo quando é conduzido pela sua consciência moral. A religião acaba tendo somente uma interpretação e uma significação simbólica. Não se trata, em Kant, de uma educação religiosa, mas sim de uma educação moral. Considera-se a educação moral a maneira mais apropriada para aproximar o homem de sua perfeição, visto que o aspecto religioso não apresenta uma possibilidade prática da razão.

CONCLUSÃO

A educação, em pleno século XVIII que procurava apresentar uma discussão a respeito do “indivíduo”, encontrava dificuldades. Isso porque o sistema capitalista em ascensão nesse período já estava voltado ao trabalho produtivo. A educação se tornava, assim, um alvo de especulação e discussão, tendo em vista que a época era a de uma sociedade em transformação. Nesse momento, pensar em homens morais e sábios passou a ser um grande desafio para a educação. Kant representou tal desafio.

Kant procurou sempre valorizar a educação familiar porque, para ele, era nessa relação que os pais estariam criando a base moral dos filhos. Como segmento dessa educação, Kant fez algumas observações sobre a importância da educação escolar, atribuindo-lhe a função de transformar esses mesmos homens em cidadãos para que estes reconhecessem a importância de seu papel na sociedade.

Dessa forma, a educação escolar, para Kant, deve tratar de todos os assuntos que dizem respeito ao homem e ao Estado. O verdadeiro papel da escola é o de contribuir com o aluno para que este desenvolva suas estruturas, porque em função delas ele pode ter autonomia para tomar suas decisões. A educação, tanto a familiar como a escolar, não deve formar homens apenas para a obediência, a educação, mas deve torná-los críticos para prestar obediência ou contestá-la quando não for adequada para o seu próprio bem.

A educação que os filhos recebem em casa, portanto, é concebida como a educação privada, e os pais são os únicos responsáveis pela formação de uma estrutura moral e de responsabilidade social, visto que essa responsabilidade social compromete a educação pública, sendo inclusive a formação de que a escola deve se encarregar, uma educação seqüenciada das bases familiares e que automaticamente deve ser polida, porque terá um reflexo direto no convívio social.

A escola tem como finalidade desenvolver no aluno o respeito pelas diferenças e limitações existentes entre eles, haja vista que esses aspectos constituem um grupo e apresentam uma formação heterogênea, sendo necessário aprender a conviver socialmente, discutindo uma educação moral e a formação do cidadão.

Pensando em uma educação que valorizou a moralidade, a partir da Reforma Religiosa ocorreu uma mudança de mentalidade neste sentido, porque a Reforma apresentava uma educação humanista e igualitária, pensando até mesmo em uma reestruturação. Entretanto, isso não foi o suficiente para as realizações kantianas a favor da educação, pois nesse período a educação tinha a obrigação de preparar o homem para o novo mundo em ascensão, o qual trazia uma transformação cultural, econômica e, sobretudo, moral e religiosa.

Um dos principais objetivos deste trabalho foi esclarecer que a educação em Kant atribui importância significativa à disciplina, acreditando que somente esta pode impedir o homem de desviar-se do seu destino, ou seja, desviar-se da humanidade afastando-o das inclinações animais. Na concepção kantiana sobre a educação, este argumentava que a brutalidade e a agressividade podiam ser freqüentes no homem quando ele não passava pelo processo educacional, e, assim, o homem não valorizava os elementos formadores de uma conduta que inspiram o respeito, os deveres e as obrigações sociais.

Como se observou em Kant (2002, p. 12), a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Dessa forma, o indivíduo que apresenta um comportamento agressivo ou selvagem, como tratou Kant em suas investigações, deve-se ao fato dele não ter recebido os cuidados em sua formação, sendo livre para seguir sua própria vontade durante a juventude, podendo conservar uma selvageria por toda a vida.

Este estudo verificou que o Iluminismo alemão teve forte influência no pensamento de Kant no que se refere à educação, pois os iluministas acreditavam que o homem possuía liberdade para filosofar, o juízo próprio e livre, ou a reflexão pessoal, e pensar de maneira autônoma, saindo do estado de minoridade. Essa idéia de autonomização do indivíduo é uma das mais importantes marcas da educação na contemporaneidade. Trata-se da mais apurada elaboração do projeto burguês para a educação.

A atuação de Kant como docente em diversas áreas do conhecimento, na lógica, na matemática, na geografia física, na ética, na antropologia, na física, na metafísica e

na jurisprudência foi um grande estímulo para que ele discutisse a respeito da educação, propiciando-lhe inclusive condições de avaliar o procedimento como professor e o procedimento dos próprios alunos, questionando o real papel do professor e também o da família para educar. Para Kant, pensar no homem autônomo é pensar no homem emancipado, não apenas em uma emancipação voltada para um público intelectual ou um público acadêmico, porém uma autonomia que possa afetar o homem como um todo. Cabe indagar sobre os limites de tal autonomia ao reconhecer que a modificação do pensamento em busca de uma autonomia e de sua liberdade deve partir do sujeito, quando este se torna consciente dessa necessidade que vem de seu interior.

Na concepção kantiana, a educação deve assumir o compromisso moral e pensar em uma sociedade que possa zelar pelos bons costumes, resultando em comportamentos disciplinados, conscientes das obrigações sociais, dos seus direitos e da relação com o outro, pensando em uma ação coletiva. Ainda para o filósofo, a educação deveria priorizar a formação do indivíduo, todavia, a atuação ou as ações desse indivíduo deveriam ocorrer como pessoa. Pode-se questionar quem é o “indivíduo” pensado por Kant.

O papel da educação na perspectiva kantiana não se limita a preparar o indivíduo apenas para si mesmo, deve haver uma preparação para as ações sociais e para as transformações históricas. Kant se liga a um certo naturalismo que alimenta sua concepção de infância e os conselhos para a primeira educação. Assevera que a criança é boa e deve, na primeira fase do crescimento, desenvolver-se livremente, sem intervenções coercitivas por parte dos adultos.

O estudo apontou uma educação que trata da possibilidade do educar-se, restringindo esse compromisso a cada sujeito por estar se referindo ao indivíduo, visto que só este pode ultrapassar as experiências pela transcendentalidade e tornar-se consciente de seu compromisso como homem e como cidadão. Sendo assim, a educação só atinge seus fins, para um determinado sujeito, naquilo que lhe é proposto, quando o sujeito permite educar-se. Nas palavras de Kant:

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isto, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a

pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (KANT, 2002, p. 20).

A responsabilidade que a educação atribui ao sujeito está diretamente ligada às questões morais e éticas. Morais no sentido de ter consciência das normas a serem seguidas e das leis às quais se deve prestar obediência; quanto à ética, requer o devido cuidado pela conduta social e o seu comprometimento com a moral. Marías (2004, p. 324) discute que, para Kant "[...] uma ética é sempre uma ontologia do homem".

Essa educação centrada no sujeito faz com que ele desenvolva sua consciência moral, construindo o homem cidadão. A educação deve ter ciência das necessidades sociais e da coletividade, sem menosprezar o individual, porque é no individual que o homem realiza suas reflexões.

A partir dessa visão kantiana se discute uma educação em que o homem é concebido como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, em que ele possa compreender a ação exercida.

A educação tem a responsabilidade de contribuir com o sujeito para ele educar-se. Esse educar-se requer do homem habilidade, prudência e moralidade, as quais, segundo Kant, pertencem à educação prática, que leva o sujeito a cumprir os deveres de cidadão, principalmente o respeito pela humanidade a partir da própria pessoa como também no outro, nunca utilizando e tampouco permitindo que os outros os utilizem para qualquer fim que não seja moralmente justificável.

Para isso, é necessário reconhecer a diferença entre uma moral imposta e uma moral construída. A moral imposta é compreendida como vazia na concepção kantiana por não conduzir o homem a nenhuma reflexão, requerendo apenas a obediência. Quanto à moral construída, se discute a formação de uma consciência moral, a qual deve nascer de forma independente no sujeito, dando-lhe autonomia e responsabilidade.

Dessa forma, através da educação o indivíduo pode desenvolver sua racionalidade e descobrir por si mesmo como agir moralmente. Para Kant, essas ações remetem o

homem ao cumprimento do dever enquanto cidadão. O agir moralmente não basta para cumprir com o dever, é preciso, além disso, fazê-lo por convicção. Quando o homem assume um compromisso moral com o seu eu, e com a sociedade, está cumprindo o seu dever e este mesmo homem não praticaria ações imorais porque sua própria consciência o condenaria.

Quando o homem constrói sua própria moral visando a sua felicidade e ao bem de todos, isso se transforma em leis morais, as quais passam a ser incorporadas na educação moral e na religiosa de um determinado grupo social que atinge essa maturidade. No entanto, isto só é possível quando a moral dos homens é oriunda da razão, na qual os hábitos se transformam em leis morais para um determinado grupo, e as leis determinam o comportamento moral. “Kant pede ao homem que seja livre, que seja autônomo, que não se deixe determinar por nenhum motivo alheio à sua vontade, que dá as leis a si mesma” (MARÍAS, 2004, p. 324).

A Revolução Francesa foi a prova concreta para que isto pudesse se concretizar, haja vista que ela revelou a intransigência intelectual, a desvalorização humana e a ausência de uma educação que pensasse no homem como indivíduo. Essa transformação histórica foi o caminho para se chegar à reflexão que os homens nascem iguais, obrigando o homem da época a ter um pensamento novo, fazendo com que reestruturasse o seu mundo moral.

O século XVIII apresentou uma preocupação moral com o homem, e Kant, pertencendo a esse período histórico, cultivou o interesse em se dedicar a uma investigação a respeito do indivíduo. Kant sentiu-se estimulado a investigar mais profundamente sobre a emancipação do homem e sua liberdade moral. A moral nessa época passou a ser uma necessidade, porque as mudanças históricas aconteceram no sentido de fazer as pessoas compreender que os homens não são diferentes por natureza, todos nascem iguais. Esse pensamento fez a sociedade repensar seus valores e ao mesmo tempo despertar para um novo mundo.

O que fez sentido para os homens foram as diferenças geradas pela própria sociedade a que eles pertenciam. Essa conscientização exigiu do homem um pensamento novo, pois foi obrigado a justificar moralmente suas ações, o agir moralmente passou a ser uma necessidade social. A moral nessa época foi

amplamente discutida e valorizada. Mas será que a moral conseguiu resolver os problemas desse período? Seria a moral responsável por definir a vida dos homens? Conseguiria ela ter forças para determinar uma sociedade? Ou a moral é simplesmente o resultado de como uma sociedade deve se organizar?

Valorizando a discussão de Kant sobre a emancipação do homem e a liberdade moral e ao mesmo tempo pensando em uma sociedade emancipada, a teoria crítica de Theodor Wiesengrund Adorno (1903 – 1969) possibilitou o entendimento de que a emancipação e o homem moral são possíveis, mas isso ainda é uma idealização, por mais evidente que seja a educação moral que Kant tenha defendido.

Essa sociedade de uma possível emancipação da razão para pensar em indivíduos livres e iguais ainda não corresponde aos ideais kantianos, porque houve uma valorização do indivíduo para outras finalidades de caráter econômico e a humanidade em si não recebeu o seu devido valor para que pudesse ter homens emancipados como pensava Kant.

Kant vislumbrava um caminho único para a emancipação do indivíduo: a razão. A razão para ele era o instrumento de libertação do homem para que alcançasse, através dela, sua autonomia.

Sobre essa questão, Freitag (1986, p. 34) esclarece:

Kant defendia a necessidade de os homens assimilarem com coragem e competência o seu próprio destino: reconhecendo que este não era ditado por forças externas (deuses, mitos, leis da natureza) nem por um *Karma* interior. Ao contrário, os homens deveriam fazer uso da razão para tomarem em mãos sua própria história.

A razão emancipatória foi muito valorizada nos escritos de Kant. Mas essa idealização kantiana da “autonomia” do homem não tem a mesma interpretação, a respeito do indivíduo, na concepção adorniana no período pós-kantiano. A teoria crítica adorniana procurou mostrar que a razão instrumental favoreceu, apenas, a técnica e a ciência. É evidente que ela não anula a emancipação do homem, mas não se refere ao mesmo homem que Kant idealizou para a história da humanidade.

A teoria de Adorno trata de um homem emancipado para uma realidade histórica com contradições e diferenças. Kant sempre procurou conceber a educação como

meio de emancipar o indivíduo, tendo em vista a formação de uma consciência moral que o levasse a pensar como verdadeiro cidadão.

Para Zuin (2001, p. 118), Adorno apresenta uma outra discussão ao afirmar que

A tutela a que Kant era radicalmente contra, quando sustentou a importância de que o homem abandonasse sua condição de minoridade, fazendo uso público da razão, na sociedade capitalista contemporânea adquire outras cores. Mas é justamente dentro dessa tradição kantiana de defesa do *Aufklärung* que Adorno explicita o seu entendimento do que significa educação como emancipação: “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.

Assim a razão, ou seja, o sujeito abstrato da história individual e coletiva desse homem que Kant idealizou não é conceituado da mesma forma na teoria crítica adorniana. Citando Freitag (1986, p. 35), “[...] para Adorno a razão é alienada, e desviou o seu objeto emancipatório original, transformando-se em seu contrário: a razão instrumental, o controle totalitário da natureza e a dominação incondicionada dos homens”.

A emancipação da razão discutida por Kant em seus escritos teve muita repercussão no século XVIII, possibilitando ao homem idealizar uma nova sociedade. Essa mesma emancipação ganha outro enfoque na teoria de Adorno, porque ele fala de uma emancipação instrumental, apontando um novo caminho para a sociedade, ao contrário dessa que Kant descreve com tanta autenticidade. A sociedade adorniana revela resultados concretos, deixando claro que a razão instrumental foi amplamente valorizada e necessária. Já a razão emancipatória de Kant, mesmo provocando uma repercussão nos séculos posteriores pelas transformações históricas do período, não teve tanta força como a razão instrumental.

Considerando que esse foi o “século” da crença na razão, na moral e na autonomia individual, fazendo com que se repensasse a educação, tanto a familiar como a escolar, Kant abriu precedentes para novos questionamentos em torno da educação e da moral, acreditando que a moral por si só não apresenta a possibilidade para pensar em uma sociedade de homens autônomos, livres e moralmente disciplinados. Tratar da moral é produzir um pensamento novo.

A moral kantiana e, por conseguinte, sua pedagogia, é burguesa. Isso significa

postular que ela tematizou os aspectos centrados no indivíduo e na sua própria iniciativa. Cabe, então, a tarefa de questionar tal solução trazendo à baila um outro problema: Pode o indivíduo, pelo seu querer, mudar as condições sociais? A solução parece ainda estar longe dos horizontes políticos no mundo contemporâneo.

É necessário considerar que a afirmação da dignidade e autonomia, mesmo contendo muitos elementos que permitem uma dignificação da pessoa humana, não são, por si, suficientes para a solução dos problemas que a educação enfrenta atualmente. Ao reconhecer que os problemas na educação são persistentes, é um motivo a mais para que a contribuição de Kant seja entendida. Sendo assim, podemos incluir Kant entre os clássicos da pedagogia contemporânea.

Discorrer da educação em Kant é mencionar as bases da educação contemporânea. Mesmo que ele não tenha sido considerado um educador, apresentou em seus escritos críticas valiosas sobre como educar o homem para si e para ser cidadão, sendo considerado um dos reformadores da educação contemporânea e um dos mais importantes e influentes de sua época.

O que Kant idealizou como educação, pensando na construção do sujeito no século XVIII, ainda está por vir, porque as teorias educacionais se limitam ao discurso da possibilidade. Sendo assim, é possível continuar buscando os ideais kantianos e pensar no homem-indivíduo, mesmo que a educação ou as revoluções estejam submetidas aos ditames do mercado.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALBRECHT, Michael. Christian Thomasius. In: KREIMENDAHL, Lothar (Org.). **Filósofos do Século XVII**. Trad. Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 2003. p. 311-337. [Coleção História da Filosofia].
- ARNAUT de TOLEDO, Cezar de Alencar. A questão da educação na obra de Martinho Lutero. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, n. 21(1), p. 129-135, 1999.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Kant e a educação moral. In: **Reflexão**: Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia e Teologia da PUCC. São Paulo: Cortez, 1980. v. 5, n. 17. p. 60-70.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BORGES, Maria de Lourdes. Felicidade e beneficência em Kant. In: **Síntese**: Revista Brasileira de Filosofia, v. 30, n. 97, maio/ago. 2003. p. 203-215.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CATTANI, Afrânio Mendes. **O que é Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- CHALLAYE, Félicien. **Pequena História das Grandes Filosofias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- DELUMEAU, Jean. **Nascimento e Afirmação da Reforma**. Trad. João Pedro Mendes. São Paulo: Pioneira, 1989.
- DÜSING, Klaus. Immanuel Kant – Iluminismo e Crítica. In: KREIMENDAHL, Lothar (Org.). **Filósofos do Século XVIII**. Trad. Dankwart Bernsmüyller. São Leopoldo: Unisinos, 2004. p. 236-261. [Coleção História da Filosofia]
- ETCHEVERRY, Auguste. **O Conflito Actual dos Humanismos**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1964.
- FAURÉ, Christine. **Las declaraciones de los derechos del hombre de 1789**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- FÁVERO, Altair A.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.). **Filosofia, Educação e Sociedade**. Passo Fundo: Universitária, 2003.
- FERREIRA, António G. **Três propostas pedagógicas de finais de Seiscentos**: Gusmão, Fénelon e Locke. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1988.
- FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: E.P.U., 1987.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à História da Filosofia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

HIRSCHBERGER, Johannes. **História da Filosofia Moderna**. Trad. Alexandre Correia. São Paulo: Herder, 1967.

HOFF, Sandino. A Humanidade como objeto da Educação. In: **Intermeio**: Revista do Mestrado de Educação da UFMS. Campo Grande, 1995. v.1 n. 1 p. 74-81.

HUBERT, Rene. **História da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional/ MEC, 1976.

HUME, David. **Investigação sobre o Entendimento Humano**. Trad. Leonel Vallandro. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 127-315. (Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002a.

_____. **Crítica da Razão Pura**. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Textos Selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

KREIMENDAHL, Lothar. A filosofia do século XVIII como filosofia do Iluminismo. In: KREIMENDAHL, Lothar (org.). **Filósofos do Século XVII**. Trad. Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 2004. p. 07-47. [Coleção História da Filosofia]

LAGO, Clenio. **Locke e a Educação**. Chapecó: Argos/ Universitária, 2002.

LECLERCO, Jacques. **As Grandes Linhas da Filosofia Moral**. São Paulo: Herder, 1967.

LIENHARD, Marc. **Martim Lutero: tempo, vida e mensagem**. Trad. Walter Altmann e Roberto H. Pich. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

LOCKE, John. **Pensamientos acerca de la educación**. 1. ed. Barcelona: Editorial Humanitas, 1982. p. 112-122.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. São Leopoldo/ Porto Alegre: Sinodal/ Concórdia, 1987. v. 1.

MARÍAS, Julián. **História da filosofia**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARX, Karl. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, v. I e v. II., s.d.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

PASCAL, Georges. **O Pensamento de Kant**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira. Reflexões sobre liberdade, moralidade e direito em Kant. In: **Revista Brasileira de Filosofia**. v. LII, fasc. 209, jan./fev./mar. 2003. p. 75-90.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social/ Ensaio sobre a Origem das Línguas**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1997. (Os Pensadores).

TORRES, Rubens Rodrigues. **Ensaio de Filosofia Ilustrada**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

THOUARD, Denis. **Kant: Figuras do Saber**. Trad. Tessa M. Lacerda. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

TOUCHARD, Jean. **História das Idéias Políticas**. Lisboa: Publicações Europa-América, v. 05, 1970.

WALKER, Ralph. **Kant e a Lei Moral**. Trad. Oswaldo Giacóia Júnior. São Paulo: UNESP, 1999.

ZUIN, Antônio A. Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.