



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO / PGFILE**

DAVI GADELHA PEREIRA

**ÉTICA E EDUCAÇÃO: DA SUBJETIVIDADE À PRÁTICA
A PARTIR DA OBRA *SOBRE A PEDAGOGIA* DE IMMANUEL KANT**

**CAMPINA GRANDE
2016**

DAVI GADELHA PEREIRA

**ÉTICA E EDUCAÇÃO: DA SUBJETIVIDADE À PRÁTICA
A PARTIR DA OBRA *SOBRE A PEDAGOGIA* DE IMMANUEL KANT**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação/PGFILE da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Área de concentração: Filosofia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Simone Marinho Nogueira

**CAMPINA GRANDE
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P436e Pereira, Davi Gadelha.

Ética e educação [manuscrito] : da subjetividade à prática a partir da obra "Sobre a pedagogia" de Immanuel Kant / Davi Gadelha Pereira. - 2016.
45 p.

Digitado.

Monografia (Filosofia da Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Simone Marinho Nogueira, Filosofia".

1. Kant. 2. Ética. 3. Moral. 4. Educação. I. Título.

21. ed. CDD 370.1

DAVI GADELHA PEREIRA

ÉTICA E EDUCAÇÃO:
DA SUBJETIVIDADE À PRÁTICA
A PARTIR DA OBRA *SOBRE A PEDAGOGIA* DE IMMANUEL KANT

Trabalho de Conclusão de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação (PGFILE) da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Área de concentração: Filosofia.

Aprovado em: 01/07/2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria Simone Marinho Nogueira (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Prof. Dr. Reginaldo Oliveira Silva

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB


Prof. Dr. Jordi Carmona Hurtado
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Aos meus familiares, amigos e mestres, pela
dedicação, companheirismo e amizade,
DEDICAM.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. José Arlindo de Aguiar Filho, coordenador do curso de Especialização em Filosofia da Educação, por seu empenho.

À professora orientadora Dra. Maria Simone Marinho Nogueira pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação e amizade.

Aos meus familiares pela compreensão, indispensável motivação e apoio incondicionais.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, que contribuíram ao longo dos meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

A educação é uma arte, cuja prática há de ser aperfeiçoada por muitas gerações. (KANT).

RESUMO

O processo de assimilação repetitiva tende a eliminar a autonomia do sujeito e sua possibilidade de auto-criação e/ou autoconstrução. Partimos, pois, desse pressuposto para analisar, nesse projeto, a ética enquanto elemento determinante e norteador do ser social em seu contínuo processo de construção de si à luz da proposta kantiana apresentada, especificamente, em sua obra *Sobre Pedagogia*. De maneira que, o presente trabalho, procurou investigar as bases ontológicas que fundamentam a ética na filosofia de Kant (1724-1804), e, por conseguinte, canalizar as alternativas deste teórico que, perpassaram os fundamentos subjetivos, até chegar às dimensões objetivas de sua ética voltada para a prática educativa. As conclusões filosóficas de Kant nos propõem uma educação pautada sobre a conscientização dos sujeitos diante das definições de valor. Para tanto, o método bibliográfico de pesquisa foi embasado não apenas na obra supracitada, mas ainda em outros diversos escritos do filósofo e de comentadores de suas obras, indispensáveis para a formação mínima de um conhecimento prévio exigido da filosofia kantiana para que haja um entendimento suficiente do presente texto. Não há dúvidas da importância de se ter um trabalho, inscrito entre as demais pesquisas do curso nascente, voltado para a educação, com um olhar sobre o pensamento de um ícone de tamanha relevância na história da filosofia, o qual deixou um legado eclético e ainda pouco explorado no âmbito das discussões pedagógicas. Pois, apesar de Kant ser um filósofo clássico bastante comentado, poucos trabalhos foram dedicados, até o momento, a discorrer especialmente sobre suas ideias que tratam da educação, as quais estão estritamente ligadas à sua filosofia ética, sua teoria teleológica e as concretizações de suas aspirações cosmopolitas.

Palavras-Chave: Kant. Ética. Moral.

Abstract

The repetitive process of assimilation tends to eliminate the autonomy of the subject and its possibility of self-creation and / or self-construction. We start, therefore, from that presupposition to analyze, in this project, ethics as a determining and guiding element of social being in its ongoing process of itself building in the light of the Kantian proposal, specifically in his work on Pedagogy. So that, this study sought to investigate the ontological bases underlying ethics in the philosophy of Kant (1724-1804), and therefore canalize the alternatives of this theoretical that permeated the subjective basis, until arriving at objective dimensions of his ethics focused to the educative practice. The philosophical conclusions of Kant propose us a guided education on awareness of the subjects in front of the value settings. Therefore, the bibliographic research method was based not only on aforesaid work, but also in several other writings of the philosopher and commentators of his works, which are essential for the minimum training of a previous knowledge required of Kantian philosophy for what there is a sufficient understanding of this present text. There is no doubt of the importance of having a job, enrolled among the other research of the rising course, focused on education, with a glance on the thought of an icon of such importance in the history of philosophy, which left an eclectic legacy and still little explored in the context of pedagogical discussions. For though Kant be a classic philosopher quite commented, little work has been devoted, until now, to discuss especially about their ideas which deals on education, which are closely linked to its ethical philosophy, his teleological theory and the concretions of their cosmopolitan aspirations.

Keywords: Kant. Ethic. Moral.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Cap. 1. EDUCAÇÃO ENQUANTO AUTONOMIA DO SUJEITO: liberdade e disciplina.....	19
Cap. 2. DA SUBJETIVIDADE À PRÁTICA: EDUCAÇÃO MORAL E APERFEIÇOAMENTO RACIONAL.....	27
2.1. Moral, ética e ação pedagógica em Kant.....	29
2.2. Teoria subjetiva e objetivação prática.....	30
Cap. 3. ATUALIDADE DA PEDAGOGIA KANTIANA.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	44

INTRODUÇÃO

Em 1803, um ano antes de sua morte, em sua maior idade e acometido da enfermidade pela qual, possivelmente, viria a falecer, Kant surpreende o mundo aos 79 anos de idade com o seu tratado de educação.

No final de sua vida, com plena consciência de sua importância e diferente de tudo aquilo que o filósofo já havia escrito, porém não menos recheada com sua filosofia moral e com uma linguagem mais acessível ao senso comum, a *Pedagogia* se configurou como um tratado para a família, para a escola e para o estado, no que se refere à educação das crianças, jovens, adultos, pais e dos próprios mestres.

Fontanella (1999, p. 5) explica no prefácio da tradução que adotamos aqui como texto base para nossa pesquisa que “os professores de Filosofia da Universidade de Königsberg deviam regularmente ministrar curso de Pedagogia aos estudantes, revezando-se”, daí que o texto compreende as aulas de pedagogia que Kant ministrou entre os anos de 1776/77, 1783/84 e 1786/87, texto esse compilado e publicado pela primeira vez por seu aluno Friedrich Theodor Rink em 1803.

A obra gira em torno da divisão que o filósofo de Königsberg faz da educação em duas partes, a saber: *Física* e *Prática*. Desta bifásica visão da educação, Kant ainda subdivide a *Educação Prática* em três pilares formativos: a *técnica*, *disciplinar* e *moral*.

As orientações kantianas se reportam às mais diversas fases da criança, desde seus primeiros dias, com todos os costumes e tratos que os pais têm com elas, até sua formação adulta, perpassando pela puberdade, com suas intempéries sexuais e todas as demais nuances psicossociais, biológicas e morais.

O Tratado Pedagógico de Kant é uma última carta de recomendações à humanidade, na qual o filósofo de Königsberg, impulsionado por tão grande responsabilidade que se lhe impôs à sua existência, a de ser o fundamento através do qual se erigira o novo modelo de pensamento para a humanidade, cujas ideias tinham significado uma das maiores inovações que a racionalidade humana já havia alcançado, tanto em seu tempo, como para as novas gerações, e pôde, em seus últimos momentos de vida e com toda maturidade intelectual consolidada, quase que como um primeiro mestre destas novas gerações, nos deixar um modelo metodológico de como deveria ser perpetuada e disseminada a sua filosofia do respeito e do amor entre os homens.

Kant foi um filósofo que buscou alcançar os fundamentos primeiros dos conceitos existentes na razão. Ora, assim como Leibniz entendia, se há conceitos no intelecto, é por que eles possuem algum tipo de derivação objetiva ou alguma funcionalidade específica na razão de alguma forma, ainda que sejam gerados, exclusivamente e de forma autônoma, na mente. Deste modo, nosso filósofo procurou uma proposição que servisse de fundamento *a priori* de toda noção do que venha a ser o correto e assim chegou ao imperativo categórico.

Com isso, o mandamento que com ele ganhou peso na razão e recebeu a conotação de imperativo categórico se eterniza na fundamentação de uma lei moral inata¹, cujo movente do

¹ Aqui utilizamos o termo “inato” ao nos referirmos à lei interna que é também *a priori*. Esse conceito encontra uma problemática nos escritos kantianos, a qual se estende ao longo dos anos em diversos debates. Com efeito, ao introduzir este conceito aqui queremos tão somente dar uma singela contribuição a esta discussão. Caygill (2000) assinala essas disputas ao comentar acerca do *a priori* em Kant, assim explica que “em jogo está uma explicação de conhecimento justificado que não é empírica nem idealista. Grande parte do debate envolveu a origem dos princípios *a priori* e sua universalidade e necessidade.” E explica que as disputas se concentravam na negação de três perspectivas básicas acerca dessa origem dos princípios apriorísticos, a saber, que segundo Locke pensava, “a origem não reside na sensibilidade ou experiência”, segundo Descartes e Malebranche pensavam essa origem também não reside em Deus e nem eram ideias inatas, como pensavam (Leibniz e Wolff). Mas Caygill não deixa a questão em suspenso e continua explicando que “uma das principais razões para a longevidade do debate é a ambígua e, com frequência, enigmática explicação da origem da universalidade *a priori* em Kant oferece em seus escritos publicados. Entretanto, estes podem ser elucidados por consulta às suas notas e reflexões não publicadas. Em CRP, Kant relaciona a fonte da universalidade e necessidade *a priori* com a atividade espontânea do sujeito, mas suas notas inéditas são menos inibidas: ‘todas as nossas ações e as de outros seres são inevitáveis, somente o entendimento (e a vontade, na medida em que pode ser determinada pelo entendimento) é livre e uma atividade espontânea pura que não é determinada por nenhuma coisa pura salvo por si própria. Sem essa espontaneidade originária e imutável, nada saberíamos *a priori*...’ (Ver p. 37). Há portanto nos escritos kantianos uma linha enigmática na qual não fica exatamente claro o que seja o conceito dado como um *fato*, como *a priori* ou *inato*. Por diversas vezes Kant se reporta à lei como sendo ela *dada* como um *fato*, o qual é também *a priori*, principalmente, na segunda crítica, a saber quando diz “contudo, para considerar esta lei como inequivocamente dada, precisa-se observar que ela não é nenhum fato empírico mas o único *factum* da razão pura, que deste modo se proclama como originalmente legislativa.[...]A realidade objetiva de uma vontade pura, é dada *a priori* na lei moral como que mediante um *fatum*” (KANT, 2002, p. 53, 89). A pergunta que estabelecemos então aqui é se a *lei* como *fato a priori* da razão é, por assim dizer, um *fato inato* na razão? Nos parece, portanto, pensarmos que é mais coerente entender que sim. Por tudo isso, a interpretação neste caso, segundo nossa visão, é livre e digna de argumentação segundo aquilo que se pode entender oriunda da pesquisa minuciosa de seus escritos (coisa que não é nosso objetivo primordial neste trabalho). Por conseguinte, quanto a primeira opção supracitada por Caygill podemos descartar de imediato em virtude daquilo que Kant amplamente apresenta com sua doutrina da sensibilidade e das intuições. Porém, há uma dificuldade quanto as outras duas perspectivas. Na tentativa de distanciar sua filosofia com as de Leibniz e Wolff, talvez Kant tivesse tido o cuidado em abster-se da utilização do conceito de inatismo como explicação para a origem da lei na razão, ao passo que preferiu falar da lei em termos de um “fato da razão”. Deste modo, a Lei moral em Kant se caracteriza como algo dado, como um fato da razão, logo, segundo nossa leitura, não deixa de ser, também, inato. O foco da questão está na interpretação de se entender a origem da lei em Kant como estando no próprio exercício da consciência livre, como algo que aparece na tomada de consciência de mundo do sujeito racional, e, é nisso que encontramos uma enorme dificuldade. Em *Sobre a Discordância entre a Moral e a Política a Propósito da Paz Perpétua* o filósofo afirma que o “homem se conhece a si mesmo ou quem conhece outro homem tão profundamente que possa decidir, se quando separa das causas de sua suposta vida bem conduzida, tudo quanto se chama o mérito da felicidade, seu bondoso temperamento inato, a força naturalmente maior de suas potências superiores (do entendimento e da razão, em domar seus instintos), ademais da oportunidade pela qual o acaso felizmente lhe poupa muitas provações, que afetam um outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 160. Grifo nosso). Aqui fica claro, ao menos para nós que, aquilo que norteia as determinações para o que é bom encontra-se na origem inata do sujeito racional. Uma discussão mais ampla pode ser feita a partir do termo na *Religião nos Limites da Simples Razão* onde o filósofo afirma que “o primeiro fundamento da adoção das nossas máximas, que, por seu turno, deve residir sempre no livre arbítrio, não pode ser facto algum

ânimo da vontade se postula na condição de um Legislador necessário ao fechamento teleológico de todo sentido da existência da natureza e da humanidade.

Em outras palavras, a pedagogia kantiana se configura como um manual de como devemos ensinar o seu Idealismo Crítico (ou Transcendental), o qual prepara a humanidade para, em conjunto, alcançar um objetivo cosmopolita, a partir do conhecimento de si mesmo, de sua racionalidade em detrimento da sua animalidade. Uma vez que a razão é universal e está presente em todo ser humano, nela, a Lei Moral – que é um fato inato da razão – suscita a liberdade, por esta (a lei moral) não sofrer nenhuma influência das inclinações sensíveis. Tal liberdade, oriunda da livre agência da lei diante das inclinações, é o que nos garante, particularmente, na adoção de nossas máximas, comum liberdade para agirmos em conformidade com o imperativo da lei e rejeitarmos os desvios das inclinações sensíveis.

Kant acreditava que somos dotados de disposições originais boas² e que todo nosso esforço deve remeter-nos ao resgate destas disposições que, um dia, foram enfraquecidas pelo mal moral³, para o qual tendemos a pender de maneira natural, influenciados por toda corrupção que já nos cerca desde a mais tenra idade.

Para Kant, a normativa é sempre interna (subjéctiva) e a ação (objectiva) prática, ou seja, a norma sempre terá uma aplicação no âmbito empírico, fenomênico. Porém, entre a norma (a lei) – a qual determina a vontade – e a ação na prática, deve haver a aceitação dessa norma no arbítrio. Esta, por sua vez, não pode ser uma aceitação prazerosa, mas meramente obrigatória.

susceptível de ser dado na experiência, o bem ou o mal no homem (como primeiro fundamento subjectivo (sic) da adopção desta ou daquela máxima no tocante à lei moral) diz-se inato simplesmente no sentido de que é posto na base antes de todo o uso da liberdade dado na experiência (na mais tenra juventude retrocedendo até ao nascimento) e, por isso, é representado como presente no homem à uma com o nascimento; não que o nascimento seja precisamente a causa dele.” (KANT, p. 28). O Kant coloca neste escrito ao tratar da origem do bem e do mal na natureza humana é que há um inatismo, o qual implica em algo que antecede a experiência, da mesma forma que usa o *a priori*. Disso entendemos que *a priori* implica em conceitos puros, enquanto que quando se diz inato se afirma uma posição temporal ou cronológica destes conceitos em relação ao que é empírico, o que leva a outra discussão apresentada pelo filósofo quanto a estes conceitos se darem no nascimento ou pós nascimento do ser racional. Assim, inatismo se apresenta como aquilo que está na base das reais intenções do sujeito em suas máximas sem influência externa, bem como o filósofo apresenta nesta última citação que, o homem não carrega em sua natureza nem o bem e nem o mal, mas como fundamentos primeiros postos na subjetividade do ser racional já no momento de seu nascimento. Por este raciocínio, como a lei deve anteceder a tudo isso, ou seja, as possibilidades subjéctivas tanto do bem como do mal, é que, entendemos a lei também como um fato inato da razão.

² O que fica bastante evidente logo nos primeiros capítulos de sua obra *A Religião nos Limites da Simples Razão* quando afirma, por exemplo, que “é tão susceptível no momento da acção (sic) de que esta lhe seja imputada, e está a ela tão submetido, como se, dotado da natural disposição para o bem (que é inseparável da liberdade), tivesse transitado do estado de inocência para o mal. (KANT, 2008, p. 49).

³ Cujá origem Kant confessa desconhecer. Pois após o filósofo apresentar os dois aspectos de origem, a saber, origem racional e temporal, irá falar em disposição natural para o bem e de um pendor natural para o mal, principalmente, quando diz que “o mal só pôde dimanar do mal moral (não das sim-ples limitações da nossa natureza); e a disposição originária (que ninguém mais, excepto o próprio homem, conseguiu corromper, se tal corrupção lhe deve ser imputada) é, no entanto, uma dis-posição para o bem; por conseguinte, não existe para nós nenhum fundamento concebível a partir do qual nos possa ter chegado pela primeira vez o mal moral. (KANT, 2008, p. 51).

Desta forma, fica estabelecido o problema, especificamente, nessa passagem da norma à ação, onde o ato da vontade se depara com a liberdade. Essa, pois, é a tarefa do professor, justamente, a de explicar a natureza de nossas obrigatoriedades, a qual possui seu fundamento *a priori* na razão, bem como o benefício que se gera, na coletividade, quando assumimos, em nossas máximas, cumprir a normativa da santa lei interna⁴.

Com efeito, a luta da *animalidade* com a *racionalidade*, ou se quisermos fazer um uso cristianizado dos termos, do *espírito* contra a *carne* é, para Kant, natural que pendamos para a *animalidade*, ainda que sejamos originalmente dispostos para a *racionalidade*. Por isso, é trabalho do professor conduzir o educando à sua racionalidade por intermédio do próprio esclarecimento do que venha a ser a nossa racionalidade e sua função primordial na humanidade.

Nesse ínterim, o trabalho do educador, pois, é tão somente o de esclarecer esta doutrina para as crianças e informá-las de que possuem deveres a cumprir para consigo mesmas, para com as pessoas mais próximas e para com todas as demais pessoas do mundo e que estes deveres são concordantes com sua essência racional que se mantêm em constante conflito com o seu ser empírico.

O que Kant pretende que ensinemos é que somos seres essencialmente racionais, além de animais instintivos. Tão somente, em sua pedagogia, ele quer mostrar que a liberdade nos põe diante da responsabilidade em conduzir nossa espécie para o máximo de seu aperfeiçoamento racional (cultura). Com isso, uma hegemônica comunidade ética cosmopolita, um dia, seria estabelecida com base em todos os pressupostos da razão. É o sonho da teleologia kantiana, o de uma humanidade regente de sua vontade por meio de uma harmoniosa sociabilidade universal em que todos conhecem e praticam suas obrigações uns para com os outros fundamentados no respeito, ou seja, um céu na terra. Para isso, é preciso que cada geração, gradativamente se detenha em ensinar os princípios e objetivos de nossa razão que apontam para um propósito cosmopolita.

Portanto, educar, para Kant, é tão somente ensinar os fundamentos morais da razão (em subjetivo) e de como podemos, em nossas ações (práticas), concordar com as máximas de benevolência que podemos adotar segundo um ato livre⁵, determinadas pela lei universal,

⁴ Segundo Kant, “a conformidade completa da vontade com a lei é santidade, uma perfeição de que nenhum ser racional do mundo sensível é capaz em qualquer momento de sua existência” (KANT, 2006, p. 149); Em alguns momentos, principalmente na Segunda Crítica, Kant se refere à Lei *a priori* como “santa”: “e a alma crê elevar-se na mesma medida em que vê a lei santa elevada sobre si e sobre sua frágil natureza” (KANT, 2002, p. 126).

⁵ Se concordante com a Lei Moral.

numa espécie de proposta de um autoconhecimento de si e da liberdade que todos podem desfrutar concordantemente com a lei.

Além disso, podemos extrair de sua obra diversas recomendações que tratam das mais diversas fases da criança⁶, com o intuito de fazer delas homens e mulheres de caráter íntegro e irrepreensível, como quando nosso filósofo afirma que:

As máximas são deduzidas do próprio homem. Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a ideia do que é bom ou mal. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. A princípio, a criança obedece a leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas; elas derivam da própria inteligência do homem. Nenhuma transgressão da lei da escola deve ficar impune, ou seja, a punição sempre proporcional à culpa. (KANT, 1999, p. 76. Grifo nosso) (Texto original publicado em 1803).

Neste ponto de seu escrito Kant deixa claro para nós qual o seu objetivo com *A Pedagogia*, a saber, que o propósito é o de fundar uma didática pedagógica de ensino da moralidade com vistas ao fim cosmopolita, ou seja, que a educação tem como primazia em seus esforços o de apresentar e difundir sua filosofia moral como fundamento para a “formação do caráter” das crianças, onde define o caráter como um “hábito de agir” (objetivação prática) “segundo máximas” (de acordo com a lei interna ou subjetiva) com vistas ao aperfeiçoamento, em princípio do alunado escolar e, depois, da humanidade em prol de uma espécie moralmente autônoma. Tal pedagogia da moral, com efeito, não deve exercer sobre a criança nenhum tipo de imposição punitiva haja vista a sua sublimidade, entretanto as normas escolares, uma vez transgredidas não devem ficar impunes.

Em geral, o estudo da ética envolve uma série de conceitos e uma imensidão de problemáticas que são levantadas por diversas áreas do saber, a começar da dicotomia entre o bem e o mal, a qual ainda se constitui um problema filosófico e teológico.

De forma breve, podemos exemplificar isso que foi dito acima com o positivismo lógico, no qual há o abandono da metafísica enquanto busca dos princípios das realidades, por entender que tais discussões se distanciam de suas investigações científicas. O conceito de ética, neste sentido, se torna desprovido de qualquer base divina e metafísica, ou seja, é para

⁶ Que em virtude das limitações de espaço no presente trabalho não trataremos aqui.

esta linha de pensamento uma questão meramente humana; a sociologia que tende a relativizar a ética segundo as tendências de determinados grupos sociais, onde não se propõe em criticar ou analisar os conteúdos das condutas, mas tão somente em observar as práticas vigentes em determinada construção social. Com efeito, verifica-se que tais abordagens embasadas em supostos métodos científicos são incompletos ou insuficientes para se determinar ou se estruturar um pensamento final acerca da ética e isso torna esta temática ainda pertinente e do ponto de vista filosófico indispensável de ser revisado.

Por tudo isso que até aqui foi exposto, objetivamos neste trabalho uma divisão sucinta e sistemática que procura percorrer esse caminho da subjetividade moral a uma prática ética em conformidade com a liberdade em Kant. Assim, no primeiro capítulo intitulado *A Educação Enquanto Autonomia do Sujeito: liberdade e disciplina*, exploraremos a relação da educação com a condição de autonomia do sujeito diante desta educação imposta. No segundo capítulo, *Da Subjetividade à Prática: educação moral e aperfeiçoamento racional*, procuraremos desenvolver a importância empírica (na natureza) da doutrina moral kantiana – a qual conduz inevitavelmente a uma religião ética⁷ – uma vez que, para Kant, a razão não determinaria alguma coisa para a vontade que esta última não pudesse cumprir na objetivação, ou seja, não haveria uma doutrina racional sem a sua possibilidade de realização efetiva, isso seria uma utopia e uma filosofia totalmente inválida.

Portanto, nos dois primeiros capítulos, segundo nossa visão, já é possível constituir o propósito para o qual o presente trabalho se prontificou a realizar, aparecendo o último capítulo, *Atualidade da Pedagogia Kantiana*, como complementar, onde faremos uma ponte, que consideramos necessária em virtude da relevância da pedagogia de Kant para nossos dias, do pensamento pedagógico de Kant com alguns aspectos da educação hoje, como por exemplo, traçar uma analogia dos atuais planos, diretrizes e recomendações para o ensino no país, suas ideias de autonomia que também foram tônicas em autores como Paulo Freire, o estímulo à busca pessoal pelo conhecimento, dentre outros aspectos.

⁷ Utilizamos o conceito de uma religião ética, principalmente, por tudo que Kant relata na terceira parte de *A religião nos Limites da Simples Razão*, onde os próprios tópicos já se referem à comunidade ética como um “povo de Deus”, ou seja, uma organização humana que “só pode se formar sob forma de igreja” além de tratar da passagem da fé de igreja para a pura fé religiosa, esta última como a fé moral; Ou, como podemos encontrar nas palavras do próprio Kant uma “religião moral pura”. Ver KANT, 1992, p. 109; Ou como simplesmente uma “religião moral” (KANT, 1992, p.112); Este termo também podemos observar em OLIVEIRA, 1993, p. 179; Herrero ao comentar Kant entende que o fim moral só é “consumável na religião e portanto na sociedade ética” e ainda que “a comunidade ética só pode ser empreendida pelos homens através da religião e para que esta seja pública, aquela tem de ser representada na forma sensível de uma igreja”. (HERRERO, 1991, p. 102 e 155).

Com isso, propomos neste trabalho extrair da obra *Sobre a Pedagogia* seus principais aspectos que se encontram relacionados diretamente com a ética kantiana, de maneira que possamos sumarizar seu conteúdo, a partir dos conceitos que consideramos mais relevantes da obra para o nosso contexto, focando na construção subjetiva do sujeito racional até sua maturidade para um agir correto.

Para tanto, faremos uso de passagens indispensáveis de outras obras kantianas, haja vista a extensa produção intelectual de nosso filósofo, o que nos conduz à buscar em outras fontes suas e de alguns comentadores – tais como Dalbosco, Ferraz, Zatti, Herrero que consideramos fazer parte da nova geração de estudiosos kantianos, com os quais comungamos em diversos aspectos daquilo que consideramos ser um renovado olhar da filosofia de Immanuel Kant –, a possível solução para o cerne do problema apontado pelo presente texto, como mencionado acima, a saber, como se conciliar a vontade com a liberdade na passagem da normativa interna à ação do ser racional?.

Kant apresenta nos postulados de Deus, imortalidade da alma e liberdade os termos capazes de dar completude à razão em questões de ética e sentido de toda a existência. As nossas ações são regidas com um impulso interno natural, a saber, o conceito de Deus, o qual garante, enquanto conceito móvel animador da moralidade em nós o respeito necessário e o motivo para se praticar ações dignas da felicidade. Sem estes postulados o mundo seria um caos, um lugar impossível de se viver, onde não haveria nenhum sentido em se praticar o bem, daí a necessidade e importância de seu argumento moral para a existência de Deus.

Em consequência disso, a ética kantiana se expressa em princípio na sua filosofia moral e terminará em sua filosofia da religião, já que a religião se define como a verdadeira intenção do coração em praticar todos os nossos deveres como se fossem mandamentos divinos. Vejamos:

A moral conduz, pois, inevitavelmente à religião, pela qual se estende, fora do homem, à ideia de um legislador moral poderoso, em cuja vontade é fim último (da criação do mundo) o que ao mesmo tempo pode e deve ser o fim último do homem. (KANT, 1992, p.14. Grifo nosso).

E ainda que:

Visto que toda a religião consiste em olharmos Deus, em relação a todos os nossos deveres, como o legislador que há de ser universalmente venerado, importa, na determinação da religião em vista da nossa conduta a ela conforme, saber como é que Deus quer ser venerado (e obedecido). – Mas uma vontade divina legisladora ordena ou mediante uma lei que é em si meramente estatutária, ou por meio de uma lei puramente moral. Quanto à última, cada um pode conhecer por si mesmo, graças à sua própria razão, a vontade de Deus que está na base da sua religião; de fato, o conceito da divindade promana, em rigor, apenas da consciência desta lei se da necessidade racional de aceitar um poder que lhes pode proporcionar todo o efeito possível num mundo, efeito consonante como fim último moral. (KANT, 1992, ps. 109 – 110. Grifo nosso).

O filósofo de Königsberg também dedica um espaço no final da obra *Sobre a Pedagogia* para explicar como deve ser o ensino da religião às crianças, e em mais uma oportunidade define a religião e a aplicação da moral quando pergunta: “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” (Kant, 1999, p. 98) (texto original de 1803). Portanto, a ética em Kant ganha dimensões profundas na razão quando aliada a conceitos que remetem a uma necessidade possível de um mundo suprassensível e na atuação de um Legislador Supremo que conferirá premiação ou punição às ações humanas num mundo numênico, uma espécie de estado de pós-vida⁸.

Com efeito, nossas ações só podem ter um motivo se direcionadas a um fim da vontade. Este, por sua vez, está no conceito de felicidade, a qual não pode ser plenamente satisfeita no presente mundo ao que remete, inevitavelmente, a postulação de um mundo numênico.

⁸ Fazemos uso deste conceito para melhor traduzir, segundo nossa leitura, aquilo que Kant afirma como uma existência necessária no conceito de infinitude da alma, uma vez que nosso filósofo produziu uma linguagem própria em sua filosofia a ponto de evitar ao máximo conceituações simples e religiosas. Com efeito, no ponto IV do *Segundo Livro (Dialética da Razão Prática Pura)* Da *Segunda Crítica*, intitulado *A imortalidade da alma como postulado da razão prática pura*, o filósofo afirma que “a plena conformidade da vontade com à lei moral é santidade” e como isso não pode ser alcançado de forma alguma na presente existência, coisa que “nenhum ente racional do mundo sensorial é capaz em nenhum momento de sua existência”, logo essa necessidade de completude da moralidade, a saber, o seu pleno cumprimento “somente pode ser encontrada em um progresso que avança ao infinito em direção àquela conformidade plena”. Assim, “este progresso infinito somente é possível sob a pressuposição de uma existência e personalidade do mesmo ente racional perdurável ao infinito (a qual se chama imortalidade da alma)”. Dessa forma Kant está se referindo a uma existência possível da alma no mundo dos fenômenos, na qual é impossível cumprir completamente a lei e projeta por uma necessidade causal o conceito de imortalidade da alma que, logicamente, perpassa a presente existência e adentra a uma outra, a saber, no infinito. Ver KANT, 2002, p. 198;

Também, *numenon*, conforme entendemos este conceito em Kant, diz respeito a tudo que não pode ser conhecido enquanto determinação fenomênica, o que implica tanto as coisas-em-si mesmas como um estado indeterminadamente possível e infinito da alma numa existência desconhecida para além desta. Ver também Caygill, 2000, p. 240, 241.

1. Educação enquanto autonomia do sujeito: liberdade e disciplina

Segundo Caygill (2000), a ideia de autonomia foi introduzida na modernidade por Maquiavel em seus *Discursos* (1531) e ganhou uma dimensão espiritual por meio de Lutero e sua propagação da liberdade cristã.

Este mesmo autor nos lembra ainda que Kant emerge sua doutrina de uma *Autonomie* em oposição às perspectivas de sua época como a linha radical de Wolff e dos teólogos pietistas, que atribuíam à vontade de Deus toda determinação, e da concepção de Montaigne acerca da relevância do costume nas ações humanas. Quanto a essa questão do hábito, também defendida por Hume, abrimos aqui um parêntese para apresentar sua opinião acerca do costume, pois Kant afirma em sua obra pedagógica que:

O hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação [...]. Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente. Acontece aos homens o mesmo que aos outros animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum. (KANT, 1999, p. 48-49. Texto original de 1803).

Em outras palavras, o que está por trás dessa afirmação⁹ segundo a filosofia de Kant é que o costume tem seu fundamento no conhecimento sensível, na aquisição de uma experiência que provoca um sentimento de prazer e que não pode ser fundamento para uma doutrina moral ou ética. Vejamos:

É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem. Entre a educação física e a educação moral existe essa diferença: a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto a segunda, ativa. É necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da

⁹ Apesar de que nosso filósofo considerava o costume pelo trabalho necessário, neste caso, a criança deveria ser habituada ao seu trabalho que é o de estudar. De toda forma, segundo o filósofo de Königsberg, *a educação deve ser impositiva; mas nem por isso escravizante*. (KANT, 1999, p. 62. Texto original de 1803).

ação a partir do conceito do dever. (KANT, 1999, p. 68. Texto original de 1803).

Consequentemente, para o conceito de autonomia, nosso filósofo procurou explicar este conceito a partir da concepção de determinação da vontade, ou seja, se a vontade se determina a si mesma ou algo de fora a determina.

Com isso, autonomia em Kant implica, necessariamente, em distinguirmos os princípios heterônomos da vontade heterônoma dos princípios autônomos de uma vontade autônoma. Nas palavras de Caygill (2000), “isso significa que a vontade deve querer a sua própria autonomia e que a sua liberdade reside em ser, portanto, uma lei para si mesma” (p. 43). Assim, quando há relação da vontade com o seu objeto, seus princípios determinantes são sempre heterônomos, por outro lado, o princípio autônomo ocorre mediante uma autolegislação independente de qualquer influência dos objetos da vontade. Vejamos:

O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; no segundo, lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras. No primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral. (KANT, 1999, p. 30) (Original de 1803).

Por isso, o conceito de autonomia em Kant precisa ser bem analisado para que não venhamos a cair em controvérsias em seu sistema. Porém, em virtude das limitações de espaço no presente texto teceremos apenas algumas ponderações que consideramos essenciais para a compreensão deste conceito em Kant.

Para Zatti, “em Kant a educação que possibilita a autonomia é a educação racional do homem” (2007, p. 65). Disso decorre que é preciso entender que a autonomia refere-se então ao princípio de liberdade que a lei moral como um fato da razão tem das inclinações sensíveis, o que lhe confere total independência.

Em *Sobre a Pedagogia* Kant enfatiza também que a moralidade é fundamentada sobre máximas (fator interno, na subjetividade) e não na disciplina, ou seja, a criança precisa estar consciente de sua condição racional que lhe dá condição para apreender e distinguir aquilo que é o correto a ser feito. Esta, pois, é a fronteira interna entre o bem e o mal, disposição e pendor. Vejamos:

A cultura moral deve-se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar. É preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos. A disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos. É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas cuja equidade ela própria distinga. Vê-se facilmente ser difícil desenvolver tal coisa nas crianças, e que por isso a cultura moral requer muitos conhecimentos por parte dos pais e mestres. (KANT, 1999, p. 75).

Tal cultura moral precisa ser gerada num sujeito que, por sua vez, não é totalmente livre por tender ou possuir um pendor para tais inclinações empíricas, logo sua liberdade se restringe à possibilidade da aceitação da lei, pois, ao concordar em suas máximas internas com as normativas da lei, tornar-se-á, então, plenamente livre.

Deste modo, é a independência que a lei interna tem das inclinações externas que faz acontecer o conceito de liberdade, para que daí o sujeito possa estar em condições favoráveis para tornar-se apto a tal liberdade. Portanto, para Kant, a autonomia do sujeito particular reside em seu arbítrio, ao passo que ele conta, em sua razão, com a lei moral, que é um fato dado na razão, absoluta, universal e verdadeiramente autônoma.

Em outras palavras, possuímos um mecanismo interno que aponta e determina nossa vontade a sempre fazer o que é o correto a ser feito independente de qualquer ação exterior. Dessa forma, a lei moral na razão funciona como uma bússola que sempre aponta para o norte daquilo que é o certo, daquilo que é o correto a ser feito, a ser praticado em nossas ações independentemente, em princípio, de ações externas, valores sociais, tradicionais, religiosos, históricos etc.

Disso sucede que é por meio desta lei que surge o conceito de liberdade, uma vez que é apenas a lei que não recebe influência alguma das inclinações sensíveis. Por outro lado, o nosso arbítrio se encontra como um pêndulo que pode pender tanto para as inclinações como para as nossas disposições boas originárias.

Os conceitos de bem e mal são amplamente abordados na obra *A Religião nos Limites da Simples Razão*, mas – apesar das controvérsias desnecessárias acerca do mal radical em Kant por parte de alguns eruditos, uma vez que o filósofo não deixa dúvidas acerca de sua posição com relação a estes conceitos – na sua *Pedagogia* nosso filósofo relembra com certa simplicidade estes conceitos ao fazer a seguinte pergunta: *o homem é moralmente bom ou mau por natureza?* Ao que responde que:

Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. (KANT, 1999, p. 95) (Texto original publicado em 1803).

Segundo o filósofo de Königsberg, todos nós nascemos com disposições para fazer aquilo que é bom originalmente, porém, tendemos, inevitavelmente, para o que é mal devido as nossas inclinações. O mal se apresenta, para nós, mais conveniente, uma vez que já encontramos um mundo mergulhado no mal moral.

Deste modo, está na educação a “redenção” humana com vistas a uma sociedade purificada moralmente, o sonho kantiano de um propósito cosmopolita. De maneira que a autonomia do sujeito só se concretiza quando este se alia à lei inata e cumpre os seus deveres como mandamentos divinos¹⁰, o que implicará contingentemente numa comunidade ética universal.

O conceito de heteronomia nasce quando a vontade não busca a lei unicamente em sua legislação interior, mas procura em qualquer outro ponto na natureza um objeto que justifique suas ações. Logo, ocorre, com isso, uma sujeição da vontade. No entanto, pensamos que, de qualquer forma, a vontade é determinada, seja pela lei ou pelas inclinações, onde sua “liberdade” está unicamente numa área nula, a área da decisão.

Nesse momento prévio é que podemos entender a liberdade como uma necessidade para uma decisão possível da vontade, um pressuposto. Quando a vontade decide, enfim, em conformidade com a lei interna, ela torna-se então verdadeiramente e completamente livre, porém, quando se deixa reger pelas inclinações ocorre uma contrariedade da lei interna, uma submissão ao que é mau.

Por isso, preferimos falar acerca do conceito de liberdade aplicado ao sujeito e seus problemas quando tratamos deste conceito na educação. Vejamos:

¹⁰ Em *A Religião nos Limites da Simples Razão* Kant afirma que “Quando se tem de fundar uma religião moral (que não deve estabelecer-se em estatutos e observâncias, mas na intenção do coração de cumprir todos os deveres humanos como mandamentos divinos)”, todos os milagres que a história associa à sua introdução não de, por fim, tornar em geral supérflua a fé em milagres. (KANT, 1992, p. 90). Com isso, para Kant, o conceito de Deus é um móvel que conduz a vontade a cumprir o dever, por puro dever para com a lei, pois sem a ideia de um Deus legislador que punirá ou recompensará a nossa intenção verdadeira do coração, ficam as boas ações sem nenhum sentido ou motivo de serem praticadas, uma vez que não há nenhuma referência no mundo de bondade ou de maldade que possamos fixar as máximas de nossas ações.

Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tomar-se independente. (KANT, 1999, p.33. grifo nosso).

Por conseguinte, nesse sentido, podemos falar de uma liberdade passiva em seu compartilhamento, mas ativa internamente. A Autonomia é uma autonomia da razão e é o que nos dá condição de escolha, mas que implica numa liberdade restrita à liberdade do outro. Ser livre é submeter-se à liberdade, ou seja, devemos aprender a ser livres em sociedade. Isso implica em tornar o educando independente, conscientizando-o dos limites e privações num mundo contingente. Kant explica ainda que:

Aqui se deve ter presente as seguintes regras: 1. É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os 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, incomodando 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 foi 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 os 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, 1999, p.33-34). (Texto original publicado em 1803).

Na primeira regra se deve permitir à criança que pratique suas ações livremente desde que não venha, com isso, a se prejudicar em sua integridade física, ou, que venha a incomodar os outros.

A segunda regra implica em mostrar à criança que ela é capaz de alcançar qualquer objetivo na vida sem que para isso venha a prejudicar os objetivos dos outros.

Em terceiro lugar, toda privação ou constrangimento deve ser entendido como uma forma de aperfeiçoamento, como algo que molda sua formação para a independência, para que não venha a precisar dos outros.

Assim, estas regras indicam um modo de ser no mundo, um como comportar-se enquanto ser social. São regras de convivência em prol da sobrevivência da humanidade.

Referente ainda a esta terceira regra Kant lembra que ela se aplica a um período mais tardio da formação da criança, pois em suas idades iniciais elas ainda não têm a consciência de que serão suas próprias provedoras futuramente.

Neste sentido, a educação pública seria eficaz, por possuir esse aspecto limitador de condições por parte dos outros, onde não há privilégios e nem mordomias, na qual o mérito é mais evidente nos que se sobrepõem a estas situações por seus próprios esforços.

Ao final, numa frase quase que profética, podemos entender que o homem corporativo¹¹ de hoje está tipificado no modelo de educando público com todo o acirramento e necessidades de se sobrepôr a diversas situações de dificuldade comum.

Após esta limitação que nada mais é do que a conscientização de respeito que a criança deve ter para com sua vida e o respeito para com os seus semelhantes, Zatti nos lembra que autonomia em Kant também implica em disciplina, ou seja, na limitação das inclinações sensíveis.

Quanto ao desenvolvimento, Kant distingue três períodos da educação: a educação do corpo ou física, a educação intelectual e a educação moral (cf. PHILONENKO, 1996, p. 43). A educação do corpo se refere aos cuidados materiais dispensados por quem cuida da criança. Os dois aspectos principais que devem ser observados quanto à educação do corpo a fim de gestar nas

¹¹ A educação pública tem aqui manifestamente as maiores vantagens: aí se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o 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, 1999, p. 34).

crianças a autonomia, são: educá-las para que não sejam escravas das próprias inclinações e assim possam seguir a própria razão, e proporcionar uma educação ativa para que as próprias crianças por meio de suas atividades possam ir se desenvolvendo e desenvolvendo seus conhecimentos e habilidades. (ZATTI, 2007, 33. Grifo nosso.).

Assim, ser livre é seguir a razão e não se deixar conduzir por seus instintos e animalidades, contemplados aqui no conceito de inclinação sensível. Portanto, se lemos bem Kant, autonomia é ter controle, domínio sobre todas as situações que sobrevêm à natureza humana, sejam internas ou externas. Implica em ser dono de si em prol do bem a si próprio e dos outros. Disso sucede que os conceitos de autonomia e de liberdade se entrelaçam com os de controle, submissão e restrição, em outras palavras, é a busca do equilíbrio e domínio próprios.

Por tudo o que foi exposto até aqui com relação à liberdade e a disciplina, podemos entender que foi intuito de nosso filósofo apresentar a educação como o grande meio pelo qual se deve tornar a humanidade esclarecida acerca de seu poder racional.

Para tanto, toda a animalidade necessita ser posta em submissão à racionalidade por meio da resistência e de certa coação nos primeiros anos da fase infantil, ou seja, a disciplina deve servir à liberdade. Vejamos:

Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos. Do mesmo modo, pode-se ver que os selvagens jamais se habitam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço. O que neles não deriva, como opinam Rousseau e outros, de uma nobre tendência à liberdade, mas de uma certa rudeza, uma vez que o animal ainda não desenvolveu a humanidade em si mesmo numa certa medida. Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. (KANT, 1999, p.13).

A partir desta prévia compreensão exposta neste primeiro capítulo referente a estes conceitos que consideramos fundamentais, veremos logo em seguida, no segundo capítulo, que Kant não se limitou apenas à construção ontológica da moral, mas que esta subjetividade se efetiva na ação prática no mundo dos fenômenos enquanto ética universalista.

Com efeito, esse é o primeiro objetivo do professor, fazer a criança entender que deve ser a dona de si mesma fazendo frente as suas animalidades. Desta conscientização de seu ser racional interno e de sua condição de liberdade diante do mundo, pode então avançar para uma prática, para um fazer-se racional nas relações humanas.

Deste modo, continuaremos no segundo momento de nosso estudo, com uma proposta de mostrar a convergência que Kant faz entre a liberdade e a natureza estabelecendo assim a sua ética onde a educação se apresenta como a forma pela qual deve-se garantir devidamente esta relação.

2 DA SUBJETIVIDADE À PRÁTICA: EDUCAÇÃO MORAL E APERFEIÇOAMENTO RACIONAL

Neste capítulo trataremos de expor que Kant, apesar de fundar uma doutrina da razão, não nega a validade da natureza no processo educativo do ser humano.

Alguns autores tratarão desta questão atribuindo nomenclaturas diferentes para o mesmo conteúdo, a exemplo de Dalbosco que entenderá esse dualismo em Kant como *fragilidade humana e obrigação moral*.

Como o filósofo de Königsberg procura sempre aliar o *a priori* com o sintético, não se pode entender, com isso, uma lei que é pura sem as suas devidas objetivações práticas oriundas das ações humanas que a confirmem, uma vez que todo conceito, mesmo inato, tem que referir a algo externo.

Dessa forma, Kant não desenvolve sua filosofia moral de maneira a contemplar apenas o lado puro e intocável *a priori*, mas perpassa esse campo ao proporcionar a necessária ligação de toda ontologia moral para o campo da experiência sensível e empírica do homem natural, ao que assim provoca o surgimento, propriamente, da ética.

Isso fica claro nas palavras de Ferraz em seu texto *Ética: elementos básicos*, onde no capítulo 3 dos tópicos 5 e 5.1, afirma com bastante coerência que:

Assim, apesar da incontestável distinção entre liberdade e natureza, estas duas instâncias devem interagir, seja no plano da filosofia teórica, seja no plano da filosofia prática. Afinal, temos um dualismo antropológico em Kant, o qual está expresso especialmente na ideia de que o homem é um ser sensível dotado de razão, capaz de racionalidade. Logo, ele pode (ou não) implementar a ação moral na realidade. Seu agir pode ser racional. Ele pode, diferentemente do que ocorre com as demais criaturas, agir de acordo com a representação de leis. Mas para que isso ocorra, faz-se necessário o conhecermos de um ponto de vista empírico, pois que um conhecimento de sua natureza pode nos revelar aqueles elementos que criam diques à ação racional, bem como nos permite, também, ponderar sobre como usar tais elementos a favor da implementação da ação moral no mundo. (FERRAZ, 2014, p. 204).

Somente o ser humano é capaz de ponderar antes de fazer. Não agimos por instinto, mas nossas ações são precedidas de reflexão diante de nossa condição de sujeito racional. Por outro lado, toda ação é empírica, ou seja, se realiza na natureza. Segundo Oliveira:

A porção “esquecida” da sua ética aborda exatamente estudos acerca da natureza humana e da história naquilo que importa para sua aplicabilidade e, portanto, traz para o debate da moral os dados empíricos que muitos dos seus seguidores excluía, ao mesmo tempo em que muitos críticos lhe censuravam a ausência. (OLIVEIRA, 2004, p. 442).

Nessa ampla perspectiva, podemos entender que a filosofia moral kantiana se estabelece em duas partes intrínsecas, a saber, uma parte metafísica ou ontologicamente pura (construção da moral universal na razão), e uma segunda parte que poderíamos chamar de moral antropológica (a moral na totalidade do ser humano, na intenção interna construída e também exteriorizada)¹², na qual são considerados os princípios de ordem empírica.

Ora, a ação moral ocorre na “realidade”, ou seja, no campo das nossas representações fenomênicas. Assim, liberdade e natureza se integram tanto na perspectiva teórica como prática. Daí que a razão prática pura é considerada pelo próprio Kant como uma extensão da razão pura¹³, logo, ética, em Kant, pode ser entendida como a síntese de uma moralidade teórica com sua respectiva prática, ou seja, da moral na objetivação, o que une, necessariamente, liberdade e natureza, autonomia e disciplina.

¹² Kant divide o conhecimento que podemos ter acerca do homem em “Didática Antropológica” e “Caracterização Antropológica”, onde na primeira se propõe a conhecer tanto o interior como o exterior do homem e está dividida em *faculdade cognitiva*, *sentimento de prazer e desprazer*, e a *faculdade de apetição* (ver Caygill, 2000, p. 30-31). A segunda se dedica a conhecer o homem a partir de seu exterior como o estudo da personalidade, da sexualidade, nacionalidade e raça. Deste modo, como estamos trabalhando aqui acerca da relação entre subjetividade e ação fenomênica do ser racional, é porque temos em mente estes dois aspectos da antropologia kantiana para que não confundamos os processos da razão universal humana (metafísica kantiana ou ontologia ou filosofia transcendental) com o homem enquanto ser psicológico, biológico e social (antropologia) quando nos referimos a uma moral antropológica é pelo motivo de entendermos a moralidade no âmbito do homem empírico, enquanto homem comportamental, ou seja, o homem propriamente prático. Logo, embora a lei moral esteja no homem, ela é isenta de qualquer sensibilidade não possuindo assim um caráter antropológicamente puro, mas estritamente numênico ou apriorístico, enquanto que a antropologia envolve aspectos constitutivos tanto internos como externos em Kant. Por isso, a moral pura, nesse sentido não faz parte do homem em sua totalidade, ao que propomos aqui distingui-la da moral antropológica. Em Kant, os conceitos puros do entendimento, segundo nossa leitura, são quase que não-humanos pelo fato de não terem nenhum vínculo com os objetos fenomênicos, pois correspondem ao mundo numênico, eis a sua aproximação platônica.

¹³ “Deste modo, a razão especulativa concede-nos, ainda assim, campo livre para essa extensão, embora o tivesse que deixar vazio, competindo-nos a nós preenchê-lo, se pudermos, com os dados práticos, ao que por ela mesmo somos convidados”. (KANT, 2001, p. 48).

2.1 Moral, ética e ação pedagógica em Kant

Para darmos prosseguimento ao nosso estudo neste tópico se faz necessário, neste momento, entendermos resumidamente o conceito de moral em Kant.

Esta é uma definição difícil de ser encontrada, ao que nem mesmo Caygill e Thorpe em seus trabalhos apresentam este conceito, nem tão pouco o conceito de ética. Thorpe não apresenta um tópico específico que trate este conceito e, no caso de Caygill, o estudioso ainda procura ao menos indexar o tópico sobre moral com outros temas confluentes a este em Kant.

Contudo, conseguimos detectar, em nossa pesquisa, uma clara definição que Kant dá a este conceito logo nas primeiras linhas de seu escrito intitulado *Sobre a Discordância entre a Moral e a Política a Propósito da Paz Perpétua*. Neste texto define a moral da seguinte forma:

A MORAL (sic) é já por si mesma uma prática no sentido objetivo, enquanto totalidade de leis que ordenam incondicionalmente, de acordo com as quais devemos agir, sendo um evidente absurdo alguém, depois de ter admitido a autoridade deste conceito do dever, querer dizer que não se pode realizá-lo. (KANT, 1985, p. 130).

Assim, em Kant fica claro, como já dissemos anteriormente, que a moral possui duas dimensões, uma subjetiva, ou seja, em sua construção teórica e, outra objetiva, quando se refere ao agir-no-mundo, uma vez que todo o dever que a moral determina à vontade por ocasião da lei, também deve ser passível e possível de ser realizado de fato.

Com isso, Kant infere que a moral é não apenas a teoria do dever, mas considera que a consequência desse conhecimento teórico é, inevitavelmente, uma prática na objetivação, ou seja, aquele que, ao entender as condicionais teóricas da moral, penderá, inevitavelmente, à sua realização em suas ações. Do mesmo modo, o que entende e não cumpre o dever mediante o respeito para com a lei, de maneira deliberada, se constitui, assim, um autônomo mau-caráter¹⁴. Portanto, se o indivíduo compreende e admite, ou, adota em suas máximas o imperativo da lei, ele não tem como negar a possibilidade de sua realização.

¹⁴ Pois, Segundo Kant, *a moralidade diz respeito ao caráter* (KANT, 1999, p. 86);

Kant ainda afirma em sua *Pedagogia* que “antes de mais nada, convém ensinar às crianças a lei que têm dentro de si” (KANT, 1999, p. 99), neste caso, a ação pedagógica, segundo nossa leitura, deve ser entendida, pois, na perspectiva de uma ação que instrua o educando a entender sua racionalidade moral com o propósito de, uma vez levando-o a compreender os processos internos de sua autonomia, conduzi-lo também a poder, enfim, por si só exercê-la com livre determinação, por meio de uma proposta em primeiro plano do estudo histórico e tradicional dos conteúdos e sua apropriação, em especial da filosofia, para que a partir dessa construção interna e da história conceitual o educando seja impelido a desenvolver suas disposições próprias com o intuito de, com isso, levar a humanidade a dar um passo à frente em cada geração.

Assim, como a moral implica na construção subjetiva da determinação do agir, ela já é em si uma prática, ou seja, uma ética efetiva por requerer em si mesma esta ação. Contudo, devemos ter em mente que o que realmente interessa na doutrina moral de Kant é a “verdadeira intenção dos corações”, a saber, aquilo que determina um bom caráter. Ora, deste modo a filosofia moral ou uma pedagogia ética tem por função primordial atingir o âmago das máximas internas firmados na liberdade e no móvel para este cumprimento, o qual é um postulado¹⁵.

Logo, dizer que um indivíduo racional é um sujeito ético é o mesmo que entendê-lo como um sujeito moral, ou seja, de bom caráter ou aquele que cumpre o dever por pura obrigação para com a lei.

Por conseguinte, a partir destas definições, agora, podemos avançar no desenvolvimento deste trabalho, justamente, naquilo que se refere a esta determinação moral subjetiva e de como deve ser entendida também como uma determinação prática do dever.

2.2 Teoria subjetiva e objetivação prática

Ainda em *Sobre a Discordância entre a Moral e a Política a Propósito da Paz Perpétua*, como em alguns outros escritos, Kant defende sua filosofia crítica-moral diante das objeções dos chamados “práticos”, os quais reivindicavam a impossibilidade das esperanças

¹⁵ Na filosofia de Kant o conceito de Deus emerge como único postulado que serve como um móvel animador da vontade para estar de acordo com a normativa interna da razão, a lei. Porém não trataremos deste conceito por não ser objetivo principal neste estudo.

aspirações kantianas que almejavam uma paz eterna entre os homens, principalmente, baseando-se sobre o pressuposto de que a natureza do homem jamais irá querer realizar esse fim moral para o qual a razão prática pura lhe aponta¹⁶.

No escrito *Sobre a Expressão Corrente: isto pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática*, Kant define “a moral como uma ciência que nos ensina como devemos, não tornar-nos felizes, mas dignos da felicidade” (1793)¹⁷. Para o filósofo, entretanto, ser digno da felicidade é diferente de ser merecedor dela, e também não implica em viver em prol de seu alcance. As nossas ações morais devem tão somente se efetivarem no âmbito do dever e não com vistas a uma felicidade, seja ela imediata ou futura. Pois, deve-se retirar de suas intenções qualquer consideração à felicidade como condição para o cumprimento da lei determinante na razão.

Eis aqui uma separação necessária entre dever e felicidade, onde o cumprimento do dever deve ocorrer meramente por dever e não por um interesse num móvel recompensador, ainda que a recompensa e a felicidade sejam o alvo de tal cumprimento.

Por outro lado, o pensamento de Kant acerca da ética se dá, basicamente, numa comparação entre o particular e o contingente em relação ao que ele entendia acerca da jurisprudência, e aqui há a inevitável relação com o direito, ou seja, daquilo que a coletividade age com vistas ao bem comum.

A ética não pode iniciar a partir dos fins que o ser humano propõe a si mesmo, pois não implica em conjunto de valores, normativas particulares ou mesmo contingentes que possam orientar o seu dever, por exemplo, a proibição de não dizer mentiras. Pois a ética kantiana não implica necessariamente em que não devemos mentir, uma vez que nesse ato há interferência externa, ou seja, não são princípios empíricos que nos dão a noção de dever.

Com efeito, ao comentar o sentido clássico concedido à ética atrelado ao de jurisprudência, Kant conclui por distinguir este antigo modo clássico com suas ideias sobre a ética. Vejamos:

Jurisprudência tinha a ver apenas com o aspecto formal da condição de liberdade externa (a condição de coerência com a própria, se sua máxima tornou-se uma lei universal), isto é, com a lei. Ética, pelo contrário, fornece-

¹⁶ “Ora, o prático (para quem a moral é pura teoria) funda sua desconsoladora negação de nossa bondosa esperança (mesmo admitindo o *dever* e o *poder*) propriamente naquilo que ele pretende prever partindo da natureza do homem, a saber, que este nunca *quererá* aquilo que é exigido para realizar o fim que conduz à paz perpétua”. (KANT, 1985, p. 132).

¹⁷ Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_immanuel_correcto_na_teorica.pdf. Acesso em: 22/08/2016.

nos uma matéria (um objeto da vontade eletiva livre), o fim da razão pura, que é ao mesmo tempo concebido como uma forma objetiva final necessária, ou seja, como um dever para todos os homens. (KANT, 2008b, p. 16. Tradução nossa).

Assim, podemos entender, se lemos bem Kant, que a ética se caracteriza por sua aplicabilidade na objetivação da contingência, uma vez que a moral é o princípio particular de cada ser racional fundamentada no imperativo categórico. A ética, por sua vez, é o fim da moral na coletividade, ou seja, se caracteriza na efetividade do dever para com cada ser humano em geral, mas tendo seu fundamento na base da moralidade.

Assim, embora ela (a ética) não inicie no fim empírico, ela é a forma necessária para tal fim, na qual, a partir de sua liberdade interna o indivíduo incide sobre a liberdade externa alinhando-se a ela, e não, como ocorria no entendimento filosófico clássico, o inverso. Neste sentido, o filósofo de Königsberg explica que:

Ética, no entanto, prossegue no caminho oposto. Ela não pode começar a partir dos fins que o homem pode propor a si mesmo, e, portanto, dar orientações quanto às máximas que devem adotar, ou seja, conforme ao seu dever; para isso seria a de tomar os princípios empíricos de máximas, e estes não poderiam dar qualquer noção de dever; uma vez que este, o categórico dever, tem sua raiz na razão pura apenas. Na verdade, se as máximas deviam ser adoptadas em conformidade com esses fins (que são todos egoístas), não poderíamos falar propriamente da noção de dever em tudo. Por isso, na ética a noção de dever deve levar a extremos, e deve, em princípios morais dar a fundação de máximas em relação aos fins que devemos propor para nós mesmos. (KANT, 2008b, p.19. Tradução nossa e grifo nosso).

Com efeito, teoria e prática necessitam ser concordantes, de maneira que não pode haver uma prática sem que haja antes uma teoria determinada na razão. Contudo, ela é uma teoria que não está sujeita a nenhum conceito empírico da razão, mas está fundamentada unicamente na pura e santa lei, a qual constitui um conceito que é fato inato¹⁸ e *a priori* da razão. Deste modo, a validade de um valor empírico está em sua adequação às exigências da lei interna. Portanto, não mentir, por exemplo, só tem validade se não infligir a liberdade de alguém, se não houver atitude que desrespeite outrem.

¹⁸ Segundo nossa leitura como já demonstrado em nota na introdução deste trabalho.

Em *Sobre a Pedagogia*, a educação física referida por Kant não implica apenas numa educação para o corpo, mas também numa educação do espírito. A educação para o corpo é aquela que promove o *bem de todo movimento voluntário* e o *bem dos órgãos dos sentidos*.

Kant, por algumas vezes, diz que tanto a cultura da alma como a do corpo estão, de alguma maneira, entrelaçadas, mas não aprofunda este assunto nas obras estudadas aqui. O que ele faz é, a partir desta ideia, discorrer sobre ambas as culturas sistematizando-as, pois, apesar de corpo e alma estarem unidos, no sentido de concordarem em sua natureza e se posicionarem estranhos diante de qualquer perturbação que possa interferir em sua educação e também serem apresentadas na *educação física*, tanto uma como a outra, enquanto *educação física*, são diferentes da *formação moral*.

Assim, embora o ser humano seja bem cultivado fisicamente (corpo e espírito), ele pode estar moralmente *mal educado e ser uma criatura má*. Por isso Kant faz a distinção entre cultura física e prática (pragmática ou moral) onde a cultura física se preocupa com o cultivo do corpo e da “*psique*” e a prática, que refere à liberdade, compreende a moralidade.

Dentro desta perspectiva Dalbosco (2011) aprofunda ainda mais ao dizer que Kant aponta para um aprofundamento no campo pedagógico a partir do conceito numênico (coisa em si). Vejamos:

Do ponto de vista pedagógico, o noumeno, como ideia normativa da razão, representa todo o vir a ser que aparece na relação pedagógica, tanto em relação ao educador como ao educando. Ele representa, em síntese, as potencialidades ainda não manifestadas, principalmente do educando, e que podem ser desenvolvidas no processo pedagógico. Tanto do ponto de vista moral como do pedagógico, o noumeno sintetiza aquela capacidade inerente à ação humana de iniciar por si mesma a todo o momento um novo estado e, por isso, representa, em certo sentido, o impossível de ser determinado cognoscitivamente na relação pedagógica e que nem por isso deixa de ter sentido. Ao contrario disso, revela-se como o âmbito de todas as manifestações morais e estéticas que não podem ser simplesmente apreendidas por categorias lógicas (DALBOSCO, 2011, p. 61).

Neste sentido, a pedagogia precisa propor a descoberta e expansão das disposições originais da criança já nas primeiras fases. Sobre o conceito de *noumenon* se estabelece, no olhar de Dalbosco, aquilo que aclamaria hoje, segundo nossa leitura, a nova hermenêutica, conforme a linha heideggeriana seguida por Gadamer, ou seja, que neste conceito de um *noumenon* estaria representado aquilo que ainda não é, mas que está, e que pode vir a ser nos

sujeitos envolvidos no processo pedagógico. É algo incomunicável, mas que se constrói em ambos os sujeitos no momento do aprendizado.

A distinção entre fenômenos e noumenos é parte constitutiva central do idealismo transcendental, doutrina esta desenvolvida por Kant para diferenciar sua filosofia crítica de outras formas de idealismo existentes na época, especialmente do idealismo cartesiano. Com a referida distinção, ele estabelece uma linha divisória entre o cognoscível e o incognoscível e limita o âmbito onde a razão pura está autorizada a conhecer e onde ela pode somente pensar. De outra parte, da distinção entre fenômeno e noumeno, também resulta, como outra tese básica do idealismo transcendental, a dupla perspectiva de se considerar um e mesmo objeto, uma e mesma ação, a saber, a perspectiva fenomênica e a perspectiva numênica (DALBOSCO, 2011, p. 58).

Dalbosco nos lembra que para Kant liberdade transcendental é “a capacidade de começar por si mesmo um evento” (KANT *apud* DALBOSCO, 2002) e, além disso, que na terceira antinomia emerge o conflito entre liberdade e natureza, no qual Kant se esforça para argumentar em prol da validade de ambas dimensões e sua relação no ser humano.

Com isso, a principal tarefa da pedagogia kantiana, segundo Dalbosco, é a reflexão de si mesmo, de sua própria condição no mundo. Zatti, nos lembra ainda que:

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (1996b, p. 30) fala sobre a importância de a ação educativa seguir a experiência. A educação não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência (cf. *idem*, p. 29). A partir da pedagogia kantiana, podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão. Isso porque no caso de basear-se apenas no raciocínio puro, estará alheia à realidade e não contribuirá para a superação das condições de heteronomia e, no caso de guiar-se apenas pela experiência, não haverá autonomia, pois para Kant a autonomia se dá justamente quando o homem segue a lei universal que sua própria razão proporciona. (ZATTI, 2007, p. 31).

Assim, educar em Kant também não é depositar conhecimentos vazios ou meramente racionalizados, mas adequar na medida do possível a experiência às vivências dos alunos. É,

portanto, neste sentido, uma educação que tem a função de promover uma ponte entre os “projetos da razão” e as “lições da experiência”, ao passo que os propósitos ou fins últimos das intenções racionais são promover o aperfeiçoamento da humanidade como um todo.

3 ATUALIDADE DA PEDAGOGIA KANTIANA

A atualidade da pedagogia kantiana é notória por tudo que ainda se pretende avançar em termos de autonomia em educação e por todas as aspirações de uma transformação na educação ainda hoje anelantes.

Zatti (2007, p. 66) concorda que “Kant possui um pensamento genuinamente moderno que, como tal, está incluso no que é chamado de filosofia do sujeito, ou seja, seu princípio é a subjetividade” e especifica esta importância ao afirmar anteriormente que:

Em Kant a educação que possibilita a autonomia é a educação racional do homem. A ação racional é o bem constitutivo, só ela tem dignidade. O homem não tem instinto e precisa se guiar pelos projetos de sua própria razão, a ação racionalmente dirigida permite ao homem ser construtor de si. A educação deve acostumar o homem a obedecer aos preceitos da razão para que ele possa ser autônomo. [...] Kant nos mostrou a necessidade de uma educação que forme para uma vida racional, de uma educação que possibilite aos sujeitos a construção de si, nisso ele possui importância atual. (ZATTI, 2007, p. 65).

Como neste seu trabalho Zatti está tecendo paralelos entre a filosofia pedagógica de Kant com alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire, nesse sentido, o sujeito autônomo é aquele capaz de se auto legislar na construção de si, mas, para isso, precisa ser educado, e é esse mostrar ao educando que pode ser regido por sua razão unicamente que é o papel facilitador que a educação deve procurar desempenhar, ou seja, demonstrar para o ser racional como deve ser regido por sua própria razão.

Por conseguinte, podemos notar que as pretensões kantianas para a educação, no que concernem a uma construção do indivíduo racional, que ele é capaz de compreender a si mesmo enquanto ser livre se regido em sua vontade pelo imperativo da lei, o qual entende suas limitações e pode, efetivamente, sem nenhum auxílio externo, direcionar sua vontade para ações que dignifiquem tanto a si próprio como também aos outros.

Ação e relação são o que permeia o pensamento ético de Kant. O que o filósofo procura, em todo o tempo, é uma teorização da unificação de intenção entre os seres humanos.

Assim, agir com razão é fazer o que é certo para consigo mesmo e para com os outros. Isso só pode ser possível quando entendemos que devemos ser regidos por nossa lei universal interna, a qual serve de parâmetro para todo ser racional.

Todo discurso atual de um sujeito que se constrói em seu meio, teorias principalmente difundidas pelos lingüísticos, tem em Kant um suporte fundamental, uma vez que quando se fala em “outro” em Kant, este “outro” é também razão e, dessa forma, possui a mesma regra interior constituinte e aprioristicamente como no “si mesmo”. Portanto, Kant já propunha um tipo de individualização coletivizada, isto é, cada indivíduo em sua autonomia se propor em suas disposições ao melhoramento de toda humanidade, e assim, cada ser racional seria universalmente capaz de se fundir num mesmo ideal comunitário, a saber, um fim cosmopolita.

Outro fator comparativo é a questão do desenvolvimento das capacidades e potencialidades do aluno tão difundidos nos planos, projetos, diretrizes, recomendações curriculares, pois, conforme nosso filósofo:

No que toca à livre cultura das potências do ser humano, note-se que progride continuamente. Ela deve estar voltada, sobretudo às potências superiores. Cultivar também as potências inferiores, mas apenas tendo em vista as superiores; a espiritualidade, por exemplo, com vistas ao entendimento. A principal regra é essa: não desenvolver separadamente uma potência por si mesma, mas desenvolver cada uma, levando em conta as outras, como a imaginação a serviço da inteligência. (KANT, 1999, p. 62-63. Original de 1803).

Assim, Kant, por ser um filósofo metódico e sistemático também divide as potências em superiores, como o entendimento, discernimento, racionalidade, e as inferiores, a exemplo da espiritualidade, a memória, a imaginação. Com efeito, as potências inferiores devem ser cultivadas de modo a servirem às potências superiores sempre com vistas ao crescimento no conhecimento válido para a vida como um todo, ou seja, para a sobrevivência do indivíduo, e não como um mero conhecimento para diversão ou como mero passatempo.

Além disso, Kant enaltece ainda o aprendizado autodidata. Uma vez que temos hoje acesso à informação e ao conhecimento como nunca houvera antes, principalmente por causa do advento tecnológico, com a internet e as redes sociais, está cada vez mais fácil e interessante aprender por si só. Como consequência desse avanço, o aprendizado ocorre com maior eficácia quando os indivíduos buscam e pesquisam acerca daquilo que é de seu

interesse sem muita dificuldade ou limitação. O conhecimento já não é monopólio de um grupo, de uma entidade, de uma escola, de uma universidade, de um professor, necessariamente. Nesse sentido Kant valoriza esse aprender por si como a melhor forma de desenvolver nossas potencialidades. Vejamos:

A melhor maneira de cultivar as potências da índole consiste no fazer por si mesmo o que se quer fazer; por exemplo, pôr em prática a regra gramatical que se acabou de aprender. Compreendemos melhor um mapa geográfico quando o fazemos. O melhor modo de compreender é fazendo. Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo. Poucas pessoas se encontram nessa situação. Tais são chamados autodidatas. (KANT, 1999, p. 70) (Texto original publicado em 1803).

Nesse sentido, nosso filósofo é concordante com uma didática socrática e também platônica, que busque estimular o aluno a procurar em si mesmo, em sua razão o conhecimento ou os meios necessários para conhecer *ao invés de inculcá-los* (KANT, 1999, p. 71), ao que devemos procurar proporcionar ao aluno meios pelos quais ele possa também desenvolver por si mesmo sua criticidade fundamentada nos princípios *a priori* da razão autônoma, pois “a criança deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência da simples opinião ou da crença. Dessa forma, se formará nela uma mente correta, um gosto justo, sem refinamentos ou afetação” (KANT, 1999, p.66).

Com efeito, temos já em Kant a proposta atualíssima de uma didática antibancária como já denunciava Paulo Freire e outros representantes desta linha pedagógica. Mas, em algumas ocasiões, “o método mecânico catequético é também útil, como por exemplo, que, na religião geral, ao contrário, deve-se usar o método socrático. Mas, para os estudos de caráter histórico, o método mecânico catequético é recomendável de preferência” (KANT, 1999, p. 71). Assim, esse caráter dual na filosofia de Kant, a saber, suas ponderações quanto as suas próprias afirmações mostram que sua filosofia não é, como muitos pensaram – opinião esta que tem sido quebrada pelos seus novos kantianos – taxativa ou absolutista em muitos aspectos, de modo que costumamos entendê-la como uma busca pela coerência e coesão racional.

Zatti também confirma essa leitura ao afirmar que:

A partir da pedagogia de Kant, somos levados a pensar uma educação intelectual que busca desenvolver as diferentes potencialidades humanas,

não apenas, por exemplo, a memorização. Segundo Philonenko (1966, p. 55), Kant resgata o verdadeiro sentido de educação intelectual, ela deve ser antes de tudo um exercício da inteligência. A educação deve ter uma finalidade interna, e o exercício de uma faculdade contribui para o aperfeiçoamento das demais. (ZATTI, 2007, p. 33).

Por mais esta razão, a filosofia de Kant permanece inabalável para aqueles que conseguem concebê-la sem preconceitos e nunca esteve tão próxima dos anseios e diálogos de nosso século.

A atual proposta, principalmente a que rege as normas educacionais vigentes em nosso país, como as que anelam por enfatizar as competências individuais a partir das vivências dos educandos com uma didática voltada a um aprender fazendo, mais uma vez, Kant aparece nesse cenário quando encontramos em sua obra pedagógica que o filósofo já entendia que “na instrução da criança é preciso procurar unir pouco a pouco o saber e a capacidade [...] que é preciso unir a ciência à palavra” (KANT, 1999, p. 66), o que nos mostra que a pedagogia kantiana continua viva em suas definições e propósitos.

Mais uma proposta de Kant que permanece aplicável em nossos dias, e talvez a de maior relevância, é a de que devemos procurar estimular a criança, desde cedo, a se conhecer enquanto indivíduo autônomo no mundo e dotado de uma liberdade interna e externa, que propicie o respeito aos demais semelhantes, poder de análise, de crítica, de autocrítica, além da compreensão das diferenças juntamente com o desenvolvimento de suas disposições naturais para o bem são políticas que assentam perfeitamente na filosofia pedagógica de nosso filósofo.

Como nos lembra Zatti (2007, p. 65), “Kant nos mostrou a necessidade de uma educação que forme para uma vida racional, de uma educação que possibilite aos sujeitos a construção de si, nisso ele possui importância atual”. Muito embora o respectivo autor tenha em mente, em seu contraponto da filosofia de Kant com o pensamento de Freire, que a perspectiva do sujeito transcendental de Kant deva dar lugar ao sujeito histórico de Freire – o que é uma tendência também da hermenêutica e das ciências humanas em geral na atualidade – fica claro que se mantém a base do pensamento kantiano e de sua contribuição para a formação da criança de hoje.

Dalbosco também compactua desse sentimento atual concedido à pedagogia kantiana quando afirma que:

Em síntese, uma educação voltada para a consciência sobre a fragilidade da condição humana conduz à adoção de uma postura humilde de respeito recíproco, uma vez que ela desfaz a imagem da onipotência humana, do mito do ser todo-poderoso, centrado em si mesmo, apontando para seus limites na relação consigo mesmo e com os outros. A humildade, em contraposição à arrogância, conduz o sujeito para uma atitude de abertura em relação ao sofrimento alheio, preparando-o sensivelmente para o respeito à diferença e à pluralidade. Ora, a formação dessa atitude de respeito às diferenças é um grande desafio da democracia na atualidade, e tanto Rousseau como Kant, cada um a sua maneira, anteciparam aspectos importantes dessa problemática. (DALBOSCO, 2002, p. 75. Grifo nosso).

Com efeito, por tudo que foi explanado até aqui, fica claro que a razão autônoma, em Kant, é também uma razão crítica, que busca na consciência do sujeito que se entende enquanto ser dotado de disposições e liberdade, ultrapassar a heteronomia e, com isso, causar, por meio de uma prática transformadora, a sua emancipação ao se construir e constituir um sujeito que pensa por si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi desenvolvido neste breve estudo nos parece que, devido a certo antagonismo para com o determinismo de Wolff e de teólogos pietistas, além do também enfrentamento das concepções oriundas do pensamento de Hume e Montaigne que defendiam o hábito como fundamento para as ações humanas foi que Kant procurou desenvolver uma filosofia da autonomia, a qual caminhou meio que na contramão dessas concepções.

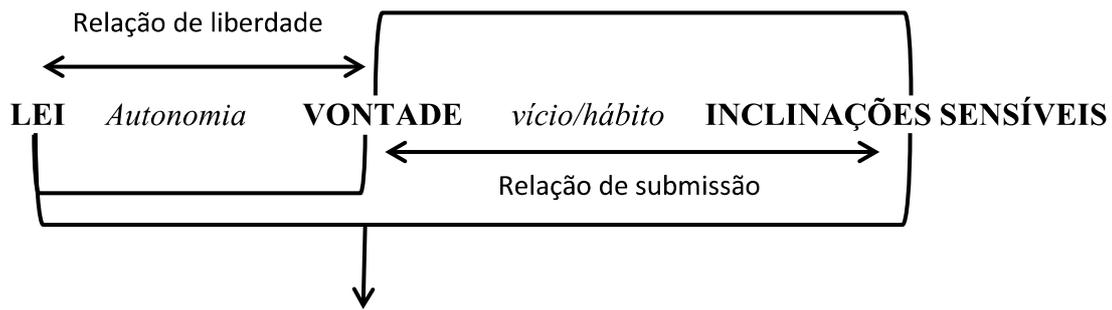
Portanto, podemos concluir que, no primeiro capítulo, foram apresentados inicialmente os fundamentos kantianos lançados para este conceito com base na liberdade da lei moral.

A partir disso, Kant isolou a vontade das inclinações sensíveis e estabeleceu a lei da razão como sua única bússola e assim estabeleceu a linha direta entre esta lei determinante e a vontade num processo exclusivamente autônomo e subjetivo. Deste modo ainda podemos compreender que uma educação autônoma é uma educação situada na liberdade e não apenas na disciplina, no despertar deste “autoconhecimento” independente, a saber, o aprendizado de uma cultura moral.

Assim, pois, quando a vontade busca como determinação para suas ações apenas a sua legislação interna, a mesma se constitui como uma vontade livre, ou seja, que não precisa de nenhum objeto exterior que a justifique. Com efeito, somente por meio da educação a humanidade pode tornar-se esclarecida de sua racionalidade, e esse é um processo sempre crescente apesar das aparentes dissociações históricas.

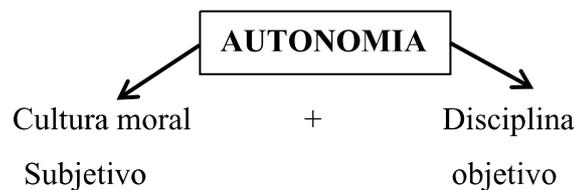
Uma vez que esta cultura moral implica nesse fazer conhecida do sujeito sua racionalidade, a disciplina irá atuar no constrangimento das inclinações exteriores a este primeiro processo interno. Logo, a cultura moral se refere a todo o modo de se pensar enquanto que a disciplina se ocupa na correção das inclinações sensíveis. Com isso, pois, ensinar, para Kant, se constitui em apresentar ao aluno o seu modo de ser no mundo segundo a moralidade.

Observemos o seguinte esquema que resume o que foi estudado no capítulo:



Acontece o conceito de **LIBERDADE** por ser a lei independente das Inclinações

Por conseguinte, a autonomia implica nessa relação entre o que é interno e o que é externo (subjetividade/objetividade), enquanto a primeira esclarece as máximas internas o outro ajuda com a limitação das inclinações sensíveis.



Depois, no segundo capítulo, verificamos a relação entre os conceitos de moral, ética e ação pedagógica em Kant, onde a terminologia de ética e ação pedagógica já se encontram unidas à concepção de moralidade apresentada pelo filósofo em seus dois aspectos, seja na construção subjetiva assim como na efetivação prático-objetiva. Assim, quando falamos em ética em Kant, se o lemos bem, estamos falando de três aspectos fundamentais de um mesmo conceito, a saber: *cultura moral + disciplina + ação pedagógica*, na qual esta última está voltada a este esclarecimento dos processos racionais.

Deste modo acomodamos os dois primeiros capítulos dentro do pensamento sistemático de nosso filósofo, uma vez que, para ele, a educação implica, necessariamente, em aperfeiçoamento da humanidade rumo a sua perfeição.

Como a ética não pode começar pelos fins, nas ações, ela inicia nos fundamentos morais de modo que a ética implica em como se processa o nosso como devemos agir em sua totalidade.

No terceiro e último capítulo, após já termos elucidado a problemática a qual se propôs solução com o estudo desenvolvido neste texto, procuramos apresentar alguns pontos que demonstram, segundo nossa compreensão, que a pedagogia kantiana ainda hoje – mais de 200

anos após sua morte – possui um caráter de relevante pertinência para a educação mundial e, em especial, a do Brasil. Pois, por aquilo que se afirmou, por meio dos eruditos citados no texto, o pensamento de Kant se constitui uma fonte atual em diversos aspectos, mas principalmente quando se coloca suas ideias em analogia com autores como Paulo Freire, por exemplo.

Além disso, sua atenção filosófica para com o conceito de respeito nas relações de alteridade dentro do processo racional que pretende elevar este respeito entre os seres racionais a partir de uma condição particular de autonomia é o que garante esse formato de uma filosofia comunitária social, ou seja, o agir por si e para si é um agir também em detrimento do outro. Para isso, se faz necessária uma pedagogia esclarecedora e não impositiva da cultura moral.

Também foi mostrado a sua ênfase ao despertar das disposições e potencialidades das crianças quando propõe uma educação livre ao máximo, desde seus movimentos motores até a pura expressão de seu pensar, a partir dos pressupostos do dever com o intuito de produzir uma consciência coletivizada que se firma no propósito único de desenvolver uma cultura de paz entre os homens. Tudo isso, a partir do ensino dos conteúdos históricos, mas, principalmente, uma vez assimilados estes conteúdos, a pedagogia para uma cultura moral pretenderá estimular os educandos às suas próprias definições de mundo, por intermédio do livre pensar crítico, coisa que tem sido tônica nos centros acadêmicos e nas literaturas pedagógicas nos últimos tempos.

Por fim, concluímos que as acusações de que Kant fundou um sistema ilusório da razão, que serviria apenas para as intuições e noções do pensamento, mas que, por outro lado, seria inútil no mundo prático das relações humanas, não procedem por aquilo que ficou demonstrado de maneira resumida neste trabalho. Com efeito, a atitude só é possível porque a razão não determinaria algo impossível de ser realizado na prática, o que seria uma contradição em seus raciocínios.

Logo, foi também na pedagogia onde encontramos mais uma forte iniciativa de Kant em produzir mais uma ponte por meio da educação entre a razão especulativa e a razão prática pura, que não sejam apenas aqueles apresentados na Crítica do Juízo, a saber, os juízos reflexivos do gosto e teleológico, ou seja, que sua doutrina ética, ou simplesmente de uma moral que possa ser tida como religiosa, une, de fato, a natureza (disciplina) e a liberdade (cultura moral) com vistas ao Sumo Bem, à plena felicidade da espécie humana, seja segundo uma federação de estados cosmopolitas na história corrente do mundo seja no infinito.

REFERÊNCIAS

Fontes Primárias

KANT, Immanuel. **A Religião nos Limites da Simples Razão**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **A Religião nos Limites da Simples Razão**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008a.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Tradução e notas de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão Introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Idea de uma Historia Universal desde um Punto de Vista Cosmopolita**. Tradução de Eduardo García Belsunce. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007a.

_____. **A Metafísica dos Costumes**. Tradução Edson Bini. 1 ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010. 240 p.

_____. **The Metaphysical Elements Of Ethics (Os Elementos Metafísicos da Ética)**, tradução para o inglês de Thomas Kingsmill Abbottare. MANOR Rockville, Maryland 2008b.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**; Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: EDIÇÕES 70, LDA, 2007b.

_____. **Lectures on Ethics**. Edited by Peter Heath & J. B. Schneewind. Translated by Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. **Os Progressos da Metafísica**. Tradução de Arthur Mourão. Lisboa: Edições 70, Lda, 1995.

_____. **Prolegómenos a Toda Metafísica Futura** que Queira Apresentar-se como Ciência. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Sobre a Discordância Entre a Moral e a Política a Propósito da Paz Perpétua**. Textos Seletos Ed. Bilíngue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópoles: Vozes, 1985.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2a ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999a. (Trabalho original publicado em 1803).

Fontes secundárias

- BERTAGNOLI, Afonso. **Os Elementos Morais na Crítica da Razão Prática**. In: Kant, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*, Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.
- CAYGIL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2000a.
- DALBOSCO, Cláudio A. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **A Filosofia Crítica de Kant**. Tradução de Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 2000b.
- DELEUZE, Gilles. **Para Ler Kant**. Tradução de Sonia Dantas Pinto Guimarães. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- DURANT, Will. **A Filosofia de Emanuel Kant ao seu Alcance**. Tradução de Maria Theresa Miranda. Rio de Janeiro: Tecnoprint Gráfica S. A.,1950.
- FERRAZ, Carlos Adriano. **Ética Elementos Básicos**. Pelotas: Nepfil online, 2014.
- HARTNACK, Justus. **La teoría del Conocimiento de Kant**. Tradução de Carmen García e J. A. Llorente. Madrid: Ediciones Cátedra, 1977.
- HERRERO, Francisco J. **Religião e história em Kant**. Tradução de José A. Ceschia. São Paulo: Loyola, 1991.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e Sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.
- OLIVEIRA, Mário N.; **A educação na ética kantiana**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.447-460, set./dez.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a05v30n3.pdf> > acesso em 12/05/2016.
- PERIN, Adriano. **O Problema da unidade da Razão em Kant: uma reconstrução sistemática a partir de três momentos do desenvolvimento do período crítico**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008c.
- WOOD, Allen W. **KANT** Introdução. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CENCI, Angelo V. **Temas Sobre Kant: Metafísica, estética e filosofia política**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000c. p. 187; (Coleção Filosofia, 106)
- WOOD, A .W. **Kant's Ethical Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.