

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***SOBRE A PEDAGOGIA:***  
**A preparação pedagógica para a conquista da moralidade sob à**  
**luz de Immanuel Kant**

**LUIS LUCAS DANTAS DA SILVA**

**RECIFE, 2013**

**LUIS LUCAS DANTAS DA SILVA**

***SOBRE A PEDAGOGIA:***  
**A preparação pedagógica para a conquista da moralidade sob à  
luz de Immanuel Kant**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Teoria e História da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**RECIFE, 2013**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

S586s Silva, Luis Lucas Dantas da.  
Sobre a Pedagogia: a preparação pedagógica para a conquista da moralidade sob à luz de Immanuel Kant / Luis Lucas Dantas da Silva. – Recife: O autor, 2013.  
143 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: André Gustavo Ferreira da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.  
Inclui Referências e Anexo.

1. Educação - Filosofia. 2. Formação moral. 3. Immanuel Kant. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, André Gustavo Ferreira da. II. Título.

370.1CDD (22. ed.) UFPE (CE2013-41)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“SOBRE A PEDAGOGIA”: A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A  
CONQUISTA DA MORALIDADE SOB À LUZ DE IMMANUEL KANT**

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva  
1º Examinador/ Presidente

---

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco  
2º Examinador

---

Prof. Dr. Ferdinand Röhr  
3º Examinador

RECIFE-PE, 29 de março de 2013.

A **Ana Lukécia Dantas da Silva** (*in memoriam*), minha irmã,  
como sinal de reconhecimento e testemunho para quem me ensinou que viver é lutar sempre.

Aos meus sobrinhos, **Felipe Gabriel, Letícia, Richelly e Gabriel Vycor**,  
como incentivo ao estudo e ao desenvolvimento humano de cada um.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

A Willamis Aprígio de Araújo, para quem a existência se fez um encontro autêntico.

E ao meu orientador, Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva, por ter confiado na possibilidade de um trabalho conjunto e para quem fez de uma orientação um sinônimo e um ensinamento de atenção, paciência, apoio, e, sobretudo, um processo humano e intelectual de ensino-aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS

*“Só um coração contente é capaz de encontrar prazer no bem”  
(Päd, IX, 485)*

Reconheço à proteção divina e agradeço a minha família, de modo especial, Antônio Lucas, Ana Izabel, Maria de Fátima, Wagner, Weyne, Shirley, a qual com seu orgulho, testemunhou incentivo e apoio em minha caminhada acadêmica.

Às minhas madrinhas Ana Chaves e Fabíola Maciel, com quem aprendi a ter zelo pelo outro, respeito e a valorizar os estudos.

Aos amigos Leandro Silva e Genilson Vasconcelos, que sempre acreditaram em meu potencial e ainda hoje me incentivam em tudo o que almejo.

Aos educadores, formais e informais, amigos de cada época e escola, de cada lugar que passei: no Ceará: Quixeramobim e Fortaleza, e nas cidades pernambucanas: Carpina, Jaboatão, Recife.

Aos colegas, funcionários, professores e mestres do Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF) e da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), com quem iniciei os estudos filosóficos e aprendi a amar a educação como uma seara da própria vida.

Aos estudantes e colegas da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus (Recife), os quais ainda na graduação demonstraram incentivo e confiança para que eu fosse adiante na formação acadêmica/ profissional.

Aos estudantes e colegas de trabalho do Colégio Santa Catarina (Recife), onde tive na labuta diária a convicção necessária para persistir como professor.

Aos estudantes e colegas de trabalho do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Vitória de Santo Antão, terreno propício e responsável pelo amadurecimento intelectual na esfera do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como no companheirismo, nos desafios e na alegria de ser o que se é.

As funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, as quais sempre foram atenciosas e pacientes durante minha permanência no Programa.

Aos professores do Programa, de modo especial aqueles com quem vivenciei os componentes curriculares: Seminário de Pesquisa (Edilson); Educação, cultura e sociedade (Janete), Metodologia da pesquisa educacional (Clarissa, Everson Melquíades e Rejane), Fundamentos epistemológicos (Flávio Brayner), Estudo Individualizado (André). Também a Profa. Tatiana Araújo, pelos encontros informais nos corredores, idas a congressos, empréstimos de livros, gentilezas.

Ao Prof. Dr. Mario Nogueira (UFOP) pela partilha de materiais, sugestão de leituras e disponibilidade atenciosa.

Ao Prof. Dr. Claudio Dalbosco (UPF), que com muito zelo e profissionalismo, auxiliou minha pesquisa desde a época da qualificação ao período de sua defesa. Meu sincero reconhecimento e estima.

Aos professores da minha qualificação, Junot Cornélio, Ferdinand Röhr, Betânia Santiago, pela leitura atenciosa, críticas, sugestões valiosas para meu crescimento e desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, não posso deixar de agradecer a “Turma 29 A”, em especial aos colegas da mesma linha de pesquisa. Cada um, nos encontros durante os créditos, nas informalidades dos corredores e átrios da UFPE, bem como nos telefonemas e mensagens virtuais, minha estima e o reconhecimento da colaboração de cada um na minha pesquisa e na minha vida.

## RESUMO

“*Sobre a Pedagogia*: a preparação pedagógica para a conquista da moralidade sob à luz de Immanuel Kant” é uma leitura filosófico educacional das contribuições que a influência iluminista e pedagógica alemã pode ter na concepção de se pensar a formação moral da Humanidade. Desde já legamos este trabalho como viés de se pensar a formação humana e os pressupostos pedagógicos na filosofia kantiana; não como forma exclusiva e totalizante de se abordar a discussão moral. A educação iluminista se concebe quando o ser humano desperta para a autoformação. De tal forma, pensar a educação moral é pensar, tanto sua fundamentação e implicações como o universo externo que a esta fundamentação está imbricado ou relacionado. Por isso, a questão central (objeto-problema) que motiva todo este trabalho busca elucidar quais as condições pedagógicas para a conquista da moralidade em Immanuel Kant. Nesse contexto a discussão em voga busca em um primeiro capítulo identificar os aspectos pedagógicos e a ideia de formação legada pela *Aufklärung*, especificamente, no legado da filosofia prática de Kant. Como aspectos pedagógicos identificam-se o seguinte: razão, liberdade, autonomia e progresso. Não se pensa a formação moral do indivíduo isolada da sua condição corpórea, social e política. Posteriormente, o segundo capítulo enfatiza a questão da liberdade como alicerce da formação moral kantiana. Ao tratar de Liberdade, apresenta-se a razão como necessária e fundante para a autonomia da vontade – como forma de concepção da Liberdade. Aborda-se a Liberdade em sua condição transcendental como capaz de iniciar por si mesmo uma atividade, um evento. Também se reflete sobre a antinomia, constituída no conflito natureza X liberdade, bem como na independência da determinação sensível e das influências exteriores (livre-arbítrio). A liberdade também assume condição prática uma vez que no pensamento kantiano a ideia de liberdade existe como autonomia da vontade. Tal autonomia remete-se a moralidade como pressuposto objetivo e universalizável. Dela, isto é, da liberdade advém à formulação do dever e do imperativo categórico como conceitos morais. Tratando-se do dever, concebe-se a necessidade de uma ação por respeito à lei moral, onde a vontade é determinada pela razão. Assim, o dever existe na condição de uma lei para o ser racional-sensível. É permeado pelas máximas das ações humanas no estudo do princípio da ação, isto é, da intenção que as movimenta que existe o imperativo categórico: a máxima universal do dever ou a forma da lei moral. Por fim, a discussão do terceiro capítulo privilegia uma análise sistemática da obra *Sobre a Pedagogia*. Nela, a educação corpórea (*Physischen Erziehung*) e a educação prática (*Praktischen Erziehung*) se evidenciam na necessidade que tem o homem da educação bem como através dessa sua condição de possibilidade para o agir moral. Na obra, os conceitos estudados – razão, liberdade, autonomia e progresso – assumem além da condição prática, atividade pragmática e corroboram de tal modo para a educação que visa as máximas como formulação moral. Sendo assim, a educação moral em Kant pode ser concebida como educação do caráter, que na base de uma pedagogia enquanto processo formativo, confere dignidade à Humanidade e a moral se faz presente no movimento de desenvolvimento e de progresso como modo de se efetivar a formação humana. Ao considerar os conceitos-chave do que constitui a filosofia prática e o processo formativo (no campo educacional) legado pelas considerações da obra “*Sobre a pedagogia*”, conclui-se, portanto, que a condição de preparação pedagógica para a conquista da moralidade em Immanuel Kant fundamenta-se na análise do princípio da ação. Afinal, no princípio da ação justifica-se um processo pedagógico onde a razão e a liberdade como autonomia da vontade lança sua base para um educar moralmente.

**Palavras-chave:** Disciplina. Liberdade. Autonomia. Formação moral. Immanuel Kant.

## ABSTRACT

"On Pedagogy: a pedagogical preparation for the conquest of morality in the light of Immanuel Kant" is a philosophical reading educational contributions that influence pedagogical German Enlightenment and the design may have to think about the moral education of mankind. Already bequeath this work to bias the human thinking and the pedagogical assumptions in Kantian philosophy, not as exclusive and totalizing way of addressing the moral discussion. Education Enlightenment conceived when man awakens to self-formation. So, think education is moral thinking, both its rationale and implications as the external universe that this reasoning is implied or related. Therefore, the central question (problem-object) that motivates all this work which seeks to elucidate the pedagogical conditions for the achievement of morality in Immanuel Kant. In this context the discussion in vogue in the first chapter seeks to identify the pedagogical aspects and the idea of training bequeathed by Aufklärung, specifically, the legacy of Kant's practical philosophy. As pedagogical aspects are identified as follows: reason, freedom, independence and progress. No one thinks the moral formation of individuals isolated from their body, social and political conditions. Subsequently, the second chapter emphasizes the issue of freedom as the foundation of Kantian moral formation. When dealing with Freedom presents reason as necessary and foundational for the autonomy of the will - as a way to design the Freedom. Covers up Freedom in your condition as transcendental able to start an activity in itself, an event. It also reflects on the antinomy, constituted the conflict nature X freedom and independence in determining sensible and external influences (free will). Freedom also takes practical condition since the Kantian idea of freedom as there is freedom of choice. This autonomy refers to morality as objective and assumption universalizable. It, ie, freedom comes to the formulation of the duty and the categorical imperative as moral concepts. Since it is the duty, conceives the need for an action of respect for the moral law, where the will is determined by reason. Thus, there is a duty on condition that law exists for a rational-sensitive being. It is permeated by the maxims of human actions on the study of the principle of action, ie, that the intention of moving there is the categorical imperative: the universal maxim of duty or formula of the moral law. Finally, the discussion of the third chapter focuses on a systematic analysis of the work "About Education". In it, education body (Physischen Erziehung) and practical education (Praktischen Erziehung) are evident in the need to have a man of education and through that its condition of possibility for moral action. In the work, the concepts studied - reason, freedom, independence and progress - take beyond the practical condition, pragmatic activity to corroborate such education which aims to formulate moral maxims. Thus, moral education in Kant can be conceived as character education, which at the base of a pedagogy while training process, gives dignity to humanity and morale is present in the movement of development and progress as a way to conduct the human formation. When considering the key concepts of what constitutes practical philosophy training process (in education) legacy by considerations of the work "On the pedagogy", it is therefore concluded, that the condition of pedagogical preparation for the conquest of morality in Immanuel Kant is based on analysis of the principle of action. After all, the principle of action justified a pedagogical

process where reason and freedom as freedom of choice launches its basis for a morally educate.

**Keywords:** discipline, freedom, autonomy, moral formation, Immanuel Kant.

## ABREVIATURA E CITAÇÃO

O texto-base utilizado por este trabalho da obra de Immanuel Kant recebe a seguinte abreviatura usual (citado de acordo com a Academia Alemã de Ciência – *Deutschen Akademie der Wissenschaften*):

**Päd** – *Über Pädagogik* (Sobre a Pedagogia)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	05
<b>1 ESPECULAÇÃO EDUCATIVA DOS CONCEITOS MORAIS EM IMMANUEL KANT</b> .....	11
1.1 A Razão .....	18
1.2 A Liberdade .....	24
1.3 A Autonomia .....	27
1.4 O Progresso .....	33
<b>2 LIBERDADE EM IMMANUEL KANT: ALICERCE DA EDUCAÇÃO MORAL....</b>	<b>37</b>
2.1 Liberdade Transcendental .....	39
2.2 Liberdade Prática .....	44
2.2.1 Liberdade Prática Negativa .....	46
2.2.2 Liberdade Prática Positiva .....	49
2.3 No primado da Liberdade, a formulação dos conceitos morais .....	53
2.3.1 No agir livre, o dever: lei moral para o ser racional-sensível .....	54
2.3.2 No agir livre, o imperativo categórico: a máxima universal .....	62
2.4 Livre-arbítrio e a possibilidade de desenvolvimento para a ação moral .....	68
<b>3 SOBRE A PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO MORAL EM IMMANUEL KANT</b> .....	<b>77</b>
3.1 A obra “ <i>Sobre a Pedagogia</i> ” .....	78
3.1.1 Educação Corpórea ( <i>Physischen Erziehung</i> ) .....	85
3.1.1.1 Dimensão formal e informal da educação .....	94
3.1.1.2 Educação da criança e do jovem/ adulto .....	96
3.1.2 Educação Prática ( <i>Praktischen Erziehung</i> ) .....	100
3.2 Os fins e deveres de uma educação em Kant .....	106
3.3 Fundamentos pedagógicos constitutivos da educação moral kantiana .....	111
3.3.1 Pedagogia da Razão .....	115
3.3.2 Pedagogia da Liberdade .....	117
3.3.3 Pedagogia do Princípio .....	119
3.3.4 Pedagogia do Dever .....	121
3.4 Pedagogia moral em Immanuel Kant: razão, liberdade, princípio e dever se inter cruzam .....	124

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA EDUCAÇÃO RACIONAL A UMA RAZÃO PARA O EDUCAR EM PROL DE UMA FORMAÇÃO MORAL .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>144</b>

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

*“Então indaguei a mim mesmo, em nome do oráculo, se preferia ser como sou, isto é, totalmente ignorante das coisas que eles sabem, mas não ignorante da minha ignorância como eles o são da própria, ou se teria preferido ter ambas as características neles encontradas. E finalmente respondi a mim mesmo e ao oráculo que escolhia ser assim como sou”.*

Um trabalho científico parece ter seu início com o que concebemos como Introdução, espaço onde se lança um problema para suscitar uma pesquisa, um debate, um estudo específico, porém, a razão de seu existir se constrói paralela a vida de quem ousa um problema investigar. O olhar do pesquisador ao vislumbrar um problema, ao pretender admirá-lo, observá-lo atentamente, cordialmente, não se dissocia da realidade existencial do próprio. Essa construção paralela se confunde no processo histórico e social de uma vida em construção no mundo e, sobretudo, na academia. A natalidade da autoria deste trabalho reconhece ser filho do sertão central do Ceará, especificamente Quixeramobim, onde a escola parecia ser totalizante na incumbência de fornecer aos cidadãos a formação cívica e moral como formação integral, como formação humana. Ser civilmente responsável, sem questionar nem entender algumas situações consideradas como formativas, por exemplo, o porquê de reunir a comunidade escolar sempre às quartas-feiras para cantar o hino nacional, fazer uma oração, escutar as palavras da direção e honrar, de tal modo, a formação moral de uma escola disputada por qualquer estudante que desejava naquele município ter acesso a uma formação escolar de qualidade.

Passado alguns anos, cabe-se pensar que aquela ideia de formação moral acompanhava o jovem estudante pelo ensino médio, cursado agora numa instituição confessional. Atrelada à formação escolar, existia desta vez a formação religiosa e a moral tanto de uma como de outra se resumia na ideia de ser “um cidadão honesto e um cristão bom”. O que existia: o mesmo preceito moral agora maquiado num novo discurso ou o mesmo jovem buscando a formação moralizante num outro ambiente? O fato é que, antes de encontrar uma resposta ou mesmo uma consciência de formação humana, pleiteava-se alguma

---

<sup>1</sup> A introdução apresenta trechos da Apologia de Sócrates como motivação a fim de despertar o leitor para discutir questões relacionadas à formação moral, na perspectiva iluminista enquanto devir de um ser constituído de razão e sensibilidade, no reconhecimento de que a própria limitação é uma forma de conhecimento sobre si mesmo e tal como Sócrates, a sabedoria consiste em admitir que não se sabe plenamente tudo o que se pensa saber. Fonte da Apologia: Nicola, Ubaldo. Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

moralidade como protótipo de formação escolar e, sobretudo, humana, no seu sentido mais genuíno.

Ao almejar a Universidade quem ingressa nela? O que se espera dela e quais as expectativas transportadas a ela? Diante de tantas situações, aspirações e também frustrações, no espaço universitário se vislumbrou algo importante: não a resposta pronta, acabada e objetiva para a formação moral e humana até então perseguida e almejada, porém, o desejo de melhor compreender o que pode ser uma formação e de buscar um sentido para esta, de identificar perspectivas, de ensaiar uma resposta, enfim, de lançar-se no processo de investigação.

O presente estudo é resultado de uma aspiração caracterizada como perene que culmina na síntese de várias inquietações surgidas, principalmente, no período da Licenciatura Plena em Filosofia, iniciada no Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF) e concluída na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Durante todo o curso, alguns componentes curriculares sempre despertaram um maior interesse como, por exemplo: Antropologia Filosófica, Ética e Filosofia da Educação. Certamente, tais disciplinas podem ser consideradas protagonistas neste processo, pois nelas alimentou-se a busca por ler, escrever, refletir e debater sobre questões relacionadas à vida humana e a seara da educação como uma seara da própria existência. Não se percebe uma dissociação da Filosofia com a Educação, mas observa-se uma relação intrínseca e dual: existe um preceito educativo na Filosofia (enquanto gênese e enquanto componente curricular) como também há um preceito filosófico no espaço educacional (seja ele institucionalizado – a Escola – ou não).

Permeado e sensível às discussões desse campo, se busca amadurecer ideias e questões instigantes e neste instante da vida acadêmica e profissional almeja-se refletir sobre o que ainda pode ser formação, a meu ver um ideal tão caro pela preciosidade que possui na condição vital humana e também visionada pelo campo educativo (escolar). No seio de uma comunidade educativa cuja linha de pesquisa – Teoria da Educação – enfatiza como fundamento e diretriz a formação humana, a nossa questão central é: *quais as condições de preparação pedagógica para a conquista da moralidade?*

Nessa abordagem, o estudo dos conceitos se torna questão fundamental de um exercício hermenêutico. “A hermenêutica apresenta, pois, uma multiplicidade de acepções, as quais, entretanto, coincidem em significar que alguma coisa é “tornada compreensível” ou “levada à compreensão” (CORETH, 1973, p. 3)”. Acredita-se ser esse um esforço da investigação na área de Filosofia da Educação e como tal o respectivo texto aponta para um

trabalho com caráter bibliográfico e, portanto, implica o trabalho direto e sistemático com o texto filosófico. Kant como um autor entre os autores iluministas que melhor pensou o nexo entre formação humana, formação pedagógica e formação moral; uma leitura cuidadosa e atualizada de seu pensamento permite colocar o problema das bases normativas da Filosofia da Educação; que não é possível pensar o difícil problema da formação humana sem o recurso à razão prática, ou seja, sem o recurso à justificação da autonomia da vontade (vontade livre).

É fundamental estabelecer desde já uma relação de educação e formação em Immanuel Kant. A compreensão desta relação justifica o espaço de reflexão onde a formação moral não tem sua garantia no processo de desenvolvimento biológico e escolar do indivíduo, no entanto, encontra em tal processo as condições básicas de lançar a possibilidade do seu desenvolvimento. Para o filósofo educação é entendida como um processo que envolve cuidado, disciplina e instrução com a formação, sendo esta meio de socialização do indivíduo e caminho de desenvolvimento da condição moral, uma vez que o homem é ser racional finito (Päd, IX, 441). A perspectiva do que Kant entende por educação (*Erziehung*) é desta como um dos elementos constitutivos da formação moral. A formação, pois, será um processo com maior abrangência, sendo caracterizada como *Bildung*.

“A *Bildung* é concebida como parte da Educação. Para Kant (1996, p. 15), a *Erziehung* seria o meio pelo qual o homem torna-se-ia verdadeiro, realizando gradativamente o ideal de perfeição humana, assim como ele “é aquilo que a Educação dele faz”. (...) A *Erziehung*, assim, sobrepor-se-ia à própria *Bildung*” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 176/177).

Um processo educativo deve despertar o sujeito para o que Kant caracterizou como *Aufklärung* e, com isso evocá-lo a emergir de uma situação de *menoridade* à *maioridade*. A formação, existente como principal ponto de uma intencionalidade educativa, em Kant, pode ser encontrada no sujeito como uma situação de reconhecimento de sua autonomia que, por sua vez, se evidencia pela: autonomia da vontade (onde o sujeito é capaz de estabelecer relação de equilíbrio racional entre as paixões e emoções), autonomia física (momento em que pode dirigir seu próprio corpo de um modo saudável consigo mesmo e com o mundo natural) e autonomia intelectual (ponto de partida e retorno de todo o processo formativo).

Tendo mencionado *Aufklärung*, a investigação necessita saber sobre a formulação dos conceitos pedagógicos como fruto de uma época que atrelada às respectivas questões sociais buscava apresentar sua reflexão e sua resposta. O que fundamenta, pois, a concepção pedagógica? Que elementos a constitui? Qual a relação destes elementos em prol da formação

do sujeito moral? Ao considerar tais questões, se propõe um estudo das obras kantianas e no mapeamento destas obras, vislumbrar o significado de cada conceito e sua forma de atuação. Portanto, como campo de estudo apresenta-se o seguinte: as obras da Filosofia Prática sendo especificamente a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a *Crítica da Razão Prática*, além de um estudo sistemático da obra *Sobre a Pedagogia*.

O presente trabalho é constituído por três capítulos, sendo: o primeiro trata-se um momento de caracterização geral de Kant. Essa caracterização objetiva apontar uma especulação educativa dos conceitos morais para o filósofo. Nessa especulação, razão, liberdade, autonomia e progresso existem como pilares da educação moderna iluminista valorizados por Kant na reflexão e elaboração do seu legado pedagógico. São elementos explícitos das obras filosóficas que buscam apontar, cada qual com seu significado e importância, a fundamentação do processo de constituição pedagógica e formativa do sujeito moral.

A razão, crítica de si mesma, legaliza a vontade e influencia o agir humano na fundamentação das necessidades externas mediante o caráter objetivo. Já a liberdade refere-se a autonomia da vontade. Pode atuar perante a voz da razão na regência das inclinações sensíveis bem como apresentar independência de causas exteriores (livre-arbítrio). Por sua vez, a compreensão da autonomia refere-se à vontade que lançada pela razão e liberdade suscita a condição de agir de modo objetivo e universal. O progresso enfatiza o desenvolvimento humano, mas não se restringe ao caráter evolutivo do mesmo. Significa também que a natureza racional sobressai sobre a natureza corpórea.

Posteriormente, o segundo capítulo aborda de modo específico a questão da liberdade. É uma incoerência pensar um processo educativo sem pressupor a liberdade dos indivíduos que a este são parte. A liberdade, pois, é concebida enquanto liberdade transcendental como fundamento da liberdade prática e, por conseguinte, como fundamento da própria liberdade que deve sustentar o ato educativo e o processo pedagógico. A definição transcendental de liberdade “como capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado” é importante (decisiva) para a noção kantiana de formação moral.

Apresentada como alicerce da educação moral, a reflexão da liberdade evidencia além do transcendental, a questão prática e a formulação dos conceitos de imperativo categórico e do dever. O primeiro como um princípio que possui caráter universal. O imperativo categórico existe como forma da lei caracterizada pela objetividade e universalidade

considerando os seres racionais. Já o dever é o reconhecimento da lei moral através da consciência necessária de agir por respeito a esta.

Por fim, o terceiro capítulo consiste numa sistematização da obra *Sobre a Pedagogia*. A ideia de uma educação prática na perspectiva de uma educação moral, tende a mostrar em que sentido é preciso existir uma formação moral, inicialmente na infância enquanto educação corpórea (*physischen erziehung*) e que conteúdo esta deve possuir e desenvolver visando a formação moral adulta. Nesse intuito, há uma valorização da Pedagogia como processo formativo, de modo especial, na abrangência moral e para tanto se resgata os elementos constitutivos inicialmente discutidos no primeiro capítulo – razão, liberdade, autonomia e progresso – como contextualização e fundamento da possibilidade de efetivação moral na escolarização e socialização do indivíduo, bem como na existência deste no mundo e no melhoramento de sua espécie.

De tal modo, o presente trabalho nada mais é senão uma possível leitura interpretativa da formação moral para Immanuel Kant. É a epifania explícita de uma consciência investigativa na busca pela compreensão moral no crivo pedagógico. É o atestado socrático de que a ignorância de si e de qualquer outro conteúdo já demonstra ser um tipo de saber. Sendo assim, *Sapere Aude!* Esse convite não é somente um ideal imaginário e utópico, mas um convite à reflexão e a possibilidade de transformação ousada e criativa. Afinal, o conhecimento e os saberes são também motivações para a transformação. E a consciência humana transforma-se em garantia de reconhecimento dos atributos existentes em cada indivíduo a serem desenvolvidos pelo processo educativo.

## **CAPÍTULO I**

## 1 ESPECULAÇÃO EDUCATIVA DOS CONCEITOS MORAIS EM IMMANUEL KANT

A concepção educativa em Kant não está alheia a sua realidade histórico-social. As revoluções que marcam a história de vida kantiana, sobretudo, a revolução copernicana e a própria tendência iluminista de conceber o homem como dominador da natureza causa no âmbito pedagógico significativos impactos, dentre os quais, a concepção de um educador capaz de intervir no processo de ensino-aprendizado com profunda intencionalidade, como também de um educando capaz de assimilar o ensino, ser atuante em tal processo e encaminhar-se para desenvolver autonomamente a formação humana que lhe é pertinente, contribuindo tão logo com a formação daqueles que surgem. Parece ser esse o ciclo da dinâmica de progresso via educação da razão. Afinal, “a formação global do ser humano, portanto, continua sendo condição de humanização e tarefa da Pedagogia, em que se inclui certamente o desenvolvimento da razão” (GHIRALDELLI, 1997, p. 159).

Na Modernidade pode-se caracterizar ciência e método como principais responsáveis pela reorganização histórica no tocante ao modo de pensar do ser humano, de conceber a própria existência e de organizar a sociedade. A reorganização da Europa concebe dentre tantos aspectos a importância do método cartesiano, da matemática, dos fenômenos copernicanos, da astrologia à astronomia keplernicana, da física de Galileu, posteriormente com o século XVIII – século das Luzes – da influência newtoniana, do iluminismo francês com a ousadia do conhecimento, com as invenções de Diderot e com as leis de Montesquieu. Também com a Alemanha se constituindo, com o racionalismo de Wolff, com a razão pensada por Kant e com a sensibilidade e reflexão de Goethe. A Modernidade proporciona assim impactos significativos nas atividades científicas, culturais e sociais da Europa, de modo especial na compreensão do desenvolvimento da razão.

De fato, a razão moderna parece reunir em si as possibilidades, por sua vez, do desenvolvimento científico e da metodologia de uma nova maneira de pensar e de ser, seja cientificamente pensando ou humanamente se reelaborando. Para corroborar com essa linha de investigação, segue a observação abaixo numa perspectiva histórica da filosofia:

A razão, e só ela, pode servir a si própria como guia, critério e condição da certeza do conhecimento. A razão não tem mais em que se apoiar a não ser nela mesma, e por isso precisa criar um método seguro. (...) A razão antecede as coisas exteriores e as subordina. É autônoma, livre, independente do mundo. É sujeito – e a palavra latina *subjectum* indica aquilo que

subsiste, “o que está colocado sob”, isto é, o fundamento. A razão é precisamente o fundamento do mundo transformado em objeto, *objectum*, ou seja, “aquilo que está colocado diante de” um sujeito, e que só pode existir tendo como referência o sujeito. É a partir do pensamento moderno que se pode falar propriamente em “sujeito do conhecimento” e “objeto do conhecimento” (ABRÃO, 2004, p. 185-186).

Percebe-se que na Modernidade o desenvolvimento da razão inevitavelmente recai sobre o próprio desenvolvimento do sujeito. Immanuel Kant não esteve indiferente a esta realidade, pelo contrário, identifica o homem como uma condição especial de ser, pois apesar de ser enquanto fisiologia, participante de uma natureza sensível, também o é enquanto membro do mundo inteligível devido à condição racional que possui. Em Kant, o homem é, pois, um ser racional finito, deixando explícita tal concepção no texto da *Fundamentação*: “os seres racionais denominam-se pessoas, porque sua natureza já os assinala como fins em si mesmos” (KANT, 2009, p. 241). A noção de humano também é reafirmada por Kant em outras obras, no texto “Antropologia de um ponto de vista pragmático” há uma nova menção apresentada pelo filósofo: “Conhecer, pois, o ser humano segundo sua espécie, como ser dotado de razão, merece particularmente ser chamado de conhecimento do mundo, ainda que só constitua uma parte das criaturas terrenas” (KANT, 2009, p. 21).

A noção moderna de concepção do homem e do mundo, tal como as revoluções, como por exemplo, a revolução copernicana e os estudos dos fenômenos (ABRÃO, 2004, p. 183-190), assumem em Kant uma nova configuração e possibilita pensar nesse contexto num outro tipo de valor pedagógico. De antemão percebe-se que há uma transformação clara que não se reduz à estética social ou mesmo ao modo de organização da vida na sociedade após as revoluções, porém uma mudança significativa e considerada como precursora das demais modificações: a mudança na maneira de pensar. Daí se pode perceber e compreender a concepção moderna na análise de sua conjuntura: “Numa época de revisão geral, em que valores são contestados, reavaliados, substituídos e muitas vezes recriados, a crítica tem papel preponderante. Entretanto, ninguém foi tão longe, nesse aspecto, quanto Kant, que colocou a própria razão sob julgamento” (ABRÃO, 2004, p. 303-304). Pode-se considerar que um elemento significativo na maneira de pensar atingiu o problema do conhecimento. Nesse instante, já havia o debate racionalista representado por aquele que seria seu pai, Descartes, tal como as controvérsias dessa defesa, sendo aqui uma resposta do empirismo, na pessoa de Locke, além de outras influências:

“Assim como Copérnico, que para superar os impasses – a crise – da astronomia concebeu o método heliocêntrico, invertendo o geocentrismo, Kant inverte a questão tradicional da metafísica: em vez de procurar conhecer as coisas, é preciso examinar antes o próprio conhecimento e suas potencialidades” (ABRÃO, 2204, p. 305).

Kant assume a postura de ser uma ponte entre o racionalismo cartesiano e o empirismo inglês ao conceber que todo conhecimento começa com a experiência, no entanto existe um conceito sobre o objeto conhecido através da experiência. De tal modo, “para Kant, metafísica é a ciência de conhecimentos sintéticos *a priori* através dos conceitos” (WOOD, 2008, p. 45).

Diante da questão do conhecimento se tece a reflexão kantiana de inaugurar uma nova hermenêutica para a questão da metafísica e poder de igual maneira apresentar que tal como as ciências tiveram seu fundamento e evolução, a metafísica também merece igual atenção. Dalbosco (2011, p. 46) parece compartilhar com tal ideia ao explicar que o “balanço crítico das ciências de sua época mostrou a Kant o fato decisivo de que elas alcançaram o caminho seguro da ciência na medida em que conseguiram justificar a razão como fonte produtora de seu conhecimento *a priori*. É esse exemplo que lhe servirá de referência para experimentar algo semelhante no domínio da metafísica”.

A novidade na maneira de se pensar em Kant não está simplesmente no objeto final do pensamento, ou seja, na resposta que se quer alcançar. Antes se buscava uma resposta para o conhecimento via razão ou via experiência. Kant rompe com tais preocupações e parece ir além dessa discussão: a questão não é simplesmente se conhecemos através do intelecto ou da sensibilidade, mas como conhecemos quer seja de uma forma, quer seja de outra. No campo pedagógico parece que tal discussão também coincide com a prática de se educar moralmente: o que forma moralmente o ser humano? São os castigos aplicados a este? As reflexões tecidas? Os dois em momentos distintos, ou seja, inicialmente castigos quando ainda muito novo e à medida que vai crescendo fisicamente, dá-se prioridade a reflexões e conselhos moralizantes? Mais uma vez se percebe que a via por onde se pretende agir assume o *locus* por excelência da discussão, em que o fundamental era antes questionar-se sobre a proto-intenção da atividade: o que significa educar moralmente para somente a partir desse esclarecimento se pensar o modo de efetivação de uma formação moral?

Fica o questionamento sobre a possibilidade de relação entre a questão do conhecimento em Kant e sua noção de pedagogia ou de educação de modo abrangente. Uma solução possível é perceber que, em Kant, tudo existe de modo sistêmico. Ora, a ciência moderna é caracterizada pela objetividade e pelo método lançado a partir de bases

experimentais. Tal método se dá na perspectiva da teoria do conhecimento influenciando na ação pedagógica a partir do método de se conceber a educação, seja no campo didático (o que acarretaria a visão pragmática da ação educativa) ou no campo teórico (o que se poderia conceber enquanto diretriz). O fato é que quer seja para o amplo universo da filosofia, quer seja para Kant o método é fundamental para se pensar qualquer ideia e posteriormente qualquer ação. Em Kant há um método a ser evidenciado: o método transcendental.

O método transcendental é justamente o modo de conhecer a priori os objetos. Dalbosco (2011, p. 50) recorda que “nem todos os objetos caem no campo da reflexão transcendental, mas somente aqueles que são possíveis *a priori*”. Em Kant, havia uma preocupação com tal questão até na sua filosofia prática. O mesmo apresenta na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* que esta “deve investigar a ideia e os princípios de uma possível vontade (pura) e não as ações e condições do querer humano em geral” (KANT, 2009, p. 79).

Em Kant há uma distinção entre transcendental e transcendente. Enquanto o primeiro torna possível o conhecimento da experiência, o segundo conceito define a condição de estar além de toda experiência possível. Na *Crítica da Razão Prática* o filósofo assim questiona: “Mas desse modo o nosso conhecimento é efetivamente ampliado pela razão prática pura, e aquilo que para a razão especulativa era transcendente é na razão prática imanente? Certamente, mas só de um ponto de vista prático” (KANT, 2011, p. 214). Percebe-se, pois, segundo abordagem do filósofo que a razão especulativa possui condição transcendente e como tal não pode ser alcançada pelo crivo da experiência. Na introdução elaborada por Emmanuel Carneiro Leão nos textos seletos de Immanuel Kant organizados pela Ed. Vozes é apresentado, por sua vez, o significado de transcendental destacado da própria obra filosófica: “Chamo transcendental todo conhecimento que se ocupa não tanto com os objetos, mas como nossa maneira de conhecer os objetos, enquanto um tal conhecimento tenha de ser possível *a priori*” (LEÃO In KANT, 2010, p. 9). Para facilitar a compreensão dessa distinção elaborada por Kant, há ainda a apresentação de duas outras leituras: a primeira leitura utiliza os termos em destaque para apresentar o bom e mau uso da razão:

“É preciso, com efeito, distinguir cuidadosamente o uso transcendental das categorias, que não é, afirma Kant, “senão um simples erro de nossa faculdade de julgar quando não está suficientemente contida pela crítica”, do uso transcendental da razão, que se opõe conceitualmente ao uso imanente que pode e que deve ser feito das faculdades do espírito” (DEKENS, 2008, p 72/73).

Percebe-se que há um princípio imanente destacado na citação acima que se refere aos limites de uma experiência, enquanto o uso transcendente da razão diverge com tal possibilidade. Na obra “Kant e a Educação” o autor também evidencia essa diferenciação chamando atenção do leitor para não confundir o método instaurado por Kant – transcendental – com a esfera transcendente:

O próprio Kant faz questão de destacar que transcendental não é o mesmo que transcendente e, nessa diferença repousa o próprio esforço dele em se distanciar tanto da metafísica tradicional como da teleologia, uma vez que ambas requerem, cada uma a sua maneira, o transcendente: a metafísica tradicional no sentido da distinção ontológica entre sensível e inteligível, admitindo este último como algo além e fora do sensível; a teleologia, de forma ainda mais clara, na medida em que concebe Deus como a forma suprema de transcendência, colocando-O num plano infinitamente superior do sensível, obviamente também fora e acima dele, mas operando como seu fundamento. Ora, o transcendental para Kant não possui nenhum desses dois significados, uma vez que não é algo que está além, mas sim “aquém” da experiência (DALBOSCO, 2011, p. 49).

O transcendental, portanto, recai sobre a possibilidade do conhecimento na esfera *a priori*, como é possível então a condição *a priori*? Questão esta chave na obra *Crítica da Razão Pura*. Para auxiliar na resposta de tal questão apontamos duas outras interpretações: a primeira de Allen Wood que em seu curso introdutório sobre Kant apresenta parte de sua teoria crítica e prática. Para este a resposta de Kant se dá em duas perspectivas: inicialmente sobre a possibilidade da condição *a priori*, posteriormente uma tese sobre a natureza dos objetos. Sobre a questão da possibilidade pode-se dizer que o que se conhece, assim se conhece pelo exercício das próprias faculdades humanas. Wood (2008, p. 46) exorta o seguinte:

Se as operações de nossas faculdades determinam os objetos de nosso conhecimento de um certo modo, não importando como esses objetos podem ser em si mesmos nem que influências experimentais eles exercem sobre nós, então aquelas determinações pertencerão a qualquer objeto que conhecemos ou mesmo a qualquer objeto que possamos conhecer e pertencerão a eles *a priori*, isto é, independentemente de qualquer experiência particular que possamos ter deles.

Considerando que os objetos de nosso conhecimento são determinados pela capacidade cognitiva e que estes possuem impacto sobre a experiência humana, a segunda contribuição interpretativa de Wood se dá na definição da crítica ou teoria transcendental de Kant, a saber: “temos conhecimento somente de fenômenos, não das coisas em si mesmas” (WOOD, 2008, p. 47). A teoria apresentada está no plano transcendental, pois trata do conhecimento possível, aqui representado pelo fenômeno. Sobre tal questão o próprio Kant (2009, p. 365) em sua *Fundamentação* (filosofia prática), ao tratar da liberdade e da legislação da vontade como sinônimos de autonomia, evidencia o seguinte: “só podemos chegar ao conhecimento das aparências, jamais das *coisas em si mesmas* (...)”. Já as ideias da razão não podem ser transcendentais, mas transcendententes, assim sendo em relação à experiência possível.

Como segunda proposta de interpretação apresenta-se a contribuição da dissertação de Cinara Nahra, a qual se debruçou na investigação de uma possível introdução à filosofia moral de Kant. Nessa perspectiva ela apresenta a lei moral como uma proposição sintética *a priori*. Para ela Kant “mostra que as condições de possibilidade desse tipo de proposição são as intuições sensíveis puras, mas que estas só podem valer para objetos de uma experiência possível” (NAHRA, 2008, p. 40). A justificativa para acolher tal leitura se dá na proximidade do conceito – *a priori* – com a elaboração da lei moral, que é fundamento da pedagogia kantiana. Sabe-se que sendo a lei moral uma proposição sintética a priori a mesma não pode fundamentar-se em condições sensíveis. Na condição sensível há a necessidade a qual existe como uma lei da causalidade. Contrariamente, a lei moral existe no primado da liberdade sendo esta a causa. Desta forma, percebe-se que no mundo sensível há as causas naturais, as quais vivem em constante conflito com as causas racionais, produto este do mundo inteligível (onde repousa o conteúdo *a priori*, a razão) e que por sua vez, produz efeito no mundo sensível tornando-se, dessa maneira, um problema prático.

Na abrangência do problema prático acima exposto, busca-se refletir a contribuição pedagógica kantiana. Kant reconhece uma educação dos sentidos, das forças da natureza sobre o homem, porém, faz saber que a razão, a qual também constitui a natureza humana, interpela-o para um dever, sendo a consciência desse dever um imperativo, que, por sua vez, enquanto imperativo categórico nada mais é senão a lei moral para os homens. Assim, não se defende uma educação apenas da sensibilidade, mas da própria razão, modelo de formação que prima pelo caráter: “a moralidade diz respeito ao caráter” (Päd, IX, 487). Reforça-se a ideia de educação como moralidade e atenta nessa perspectiva aos conceitos fundamentais de

Kant: dever, liberdade, imperativo, formação. Afinal, Kant na elaboração conceitual da razão pura abre espaço para uma intervenção desta no campo prático tornando-se razão pura prática. Por essa razão cabe a pertinência de se pensar o problema moral como pedagógico em Kant.

A obra *Sobre a Pedagogia* de autoria atribuída a Kant suscita um debate pedagógico que transita entre a questão filosófica e a pedagógica. Ousa-se refletir esse debate considerando o problema da formação moral como um problema pedagógico. Um problema genuíno e característico da filosofia kantiana, a qual ao formular que a razão é capaz de fornecer leis para orientar o próprio agir humano, apresenta a influência daquela na formação moral do indivíduo. Sendo assim, a pedagogia como forma de orientação do agir humano é fundamentada pelo pressuposto filosófico (e kantiano) de se pensar uma filosofia prática e pragmática.

Interessa saber que Kant divide sua obra em educação corpórea e prática não por acaso. A educação prática é a especulação moral, no entanto, advém da fragilidade que possui a educação corpórea, quer por suas limitações, quer pelos princípios que a fundamentam. Ao falar de limitações evidencia-se a condição natural, errante e dependente do ser humano, de suas vivências, de assimilar valores que são repassados, reproduzidos, como também de iniciar aos poucos o contato e o uso com a própria razão. Kant (Päd, IX, 441) reconhece isso ao afirmar que “o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta”. Tratando-se dos princípios, por sua vez, a educação corpórea concebida também como educação pública nada mais é senão os cuidados materiais fornecidos pelos pais e governantes. Assim, conseqüentemente, educação corpórea fornece base ou alicerce necessário para uma socialização humana.

A educação corpórea é pensada de modo peculiar. Sua peculiaridade está marcada pela necessidade de educação humana e controle sobre a influência natural (biológica) que possui. Ela não garante a moralidade, mas sem ela a moralidade não pode ser concebida. Interessante observar que Kant na própria educação corpórea estima a cultura como elemento de diferenciação e superioridade, pois sem ela o homem continuaria no estado natural de selvageria. Por isso para ele a cultura é a parte positiva do processo de formação do indivíduo, sendo nesse momento da formação enquanto socialização (Päd, IX, 466). Considerando que esta não determina em si mesma fins, ela deve ser valorizada e reconhecida apenas no âmbito da educação corpórea, pois no que toca a educação prática, a moralidade passa a ser o objeto axiológico a se considerar: “é preciso distinguir a formação física da formação prática, sendo esta pragmática ou moral. Nesta última temos a moralização e não a cultura” (Päd, IX, 470).

A formação corpórea não é sinônima de teórica, mas abrange os cuidados e a instrução e especial atenção a ser dada ao indivíduo, sobretudo, nos anos iniciais de seu processo formativo. Busca-se uma equivalência enquanto importância a ser dada cada qual na sua instância (a cultura na educação corpórea e a moralidade na educação prática).

No momento inicial deste trabalho, as especulações educativas através dos conceitos kantianos buscam fundamentar o tratado pedagógico como moral, à medida que apresentam as bases para se pensar um viés de formação tendo como base a razão, a liberdade, no agir livre a noção de dever e a formulação do imperativo categórico, também a autonomia e o progresso em Immanuel Kant. Esse aprofundamento é chave de sustentação para compreensão conceitual e objeto de estudo para a própria constituição do processo educativo moral kantiano. Tal abordagem parece significativa à medida que conceitos valorizados pela Modernidade apresentam seus fundamentos como um projeto de formação do indivíduo, deixando além de mero resquício, uma herança para a época atual (re) pensar seu modo de ser e até mesmo de educar. É a perspectiva do progresso e da defesa kantiana de que cada geração deve superar a si e as anteriores.

## 1.1 A Razão

*Então Javé Deus modelou o homem com a argila do solo, soprou-lhes nas narinas um sopro de vida, e o homem tornou-se um ser vivente. (...) O homem se tornou um como um de nós, conhecedor do bem e do mal.*

O trecho mencionado extraído do livro de Gênesis, caracterizado por narrar a história da criação de tudo (mundo) e da humanidade, revela o ser humano como um ser especial, assim sendo não por acaso, mas porque sendo conhecedor do bem e do mal, pela capacidade racional que possui, também possui discernimento e, perante este, capacidade de agir. Na maioria das traduções e proclamações a visão religiosa apresentada demonstra que ao invés de liberdade e vida prolongada, o homem devido a sua autosuficiência produz o que seria o contrário: escravidão e morte. Ora, devemos recordar que essa autosuficiência em nossa abordagem representa mais que a mera confiança que se tem nos próprios potenciais. Basicamente, a história natural é boa, pois sempre é apresentada como criação divina, enquanto a questão da liberdade já é apresentada como uma atividade discordante do determinismo causado pela natureza, uma vez que a concepção desta, ou seja, da liberdade quer seja como rompimento ou mesmo como analogia de queda, não marca outro fato senão

“o começo e a condição do progresso moral”. Essa citação é parte constitutiva da leitura introdutória de Edmilson Menezes à obra “Começo conjectural da história humana”. Para Edmilson, fica evidente o que segue sobre a abordagem de Kant neste texto:

O filósofo lança mão do relato bíblico da queda de Adão e o vê como um guia para compreender não a origem teológica ou filosófica do mal moral, mas a passagem inelutável da natureza à cultura ou, o que é a mesma coisa, do homem em seu estado de rudeza animal para o de ser racional e social. Aqui, portanto, se situa a transição da tutela da natureza para o estado de liberdade (MENEZES *In*: KANT, 2010, p. 9).

Quando Edmilson Menezes apresenta a transição da tutela da natureza para o estado da liberdade, se pode entender diante da reflexão pedagógica o estado da natureza representando a educação corpórea e o estado da liberdade como fundamento representante da educação moral. Vale salientar que não se pretende aqui fazer um discurso ateuista ou mesmo moralizante da religião, porém, tecer uma reflexão com tendência iluminista, cujo objetivo não seria outro senão o de promover o que marcou tal época: a ascensão da razão. Para facilitar a compreensão do significado da razão moderna no ideal de formação moral, aqui é cabível uma menção sobre o itinerário que a razão<sup>2</sup> irá percorrer, possibilitando surgir nova condição, uma (neo) realidade. Kant, sobretudo no texto “Começo conjectural da história humana” a presentifica de tal modo que ao pensar o progresso humano a impõe sobre um itinerário a ser percorrido e amadurecido.

A primeira ideia atribuída à razão é o instinto de alimentar-se, de nutrir-se. O homem buscará saciar suas necessidades vitais e com o poder da imaginação será suscitado por outros desejos evoluindo desde uma mera necessidade até a inclinação do supérfluo, o que pode ser concebido como concupiscência (KANT, 2010, p. 16-18). Em seguida, vem o instinto sexual, considerado como o mais importante. Neste, o homem percebeu que além de sua finalidade nos animais – conservação da espécie – o qual acontecia de forma passageira, na condição humana poderia se prolongar e ser permeado por outros artifícios. O importante nesse dado é que logo se percebe a consciência que vai surgindo dada pela razão sobre os impulsos. Essa abordagem é fundamental para esclarecer que no homem a razão possui domínio sobre a natureza (KANT, 2010, p. 19). Não por acaso tal concepção é trabalhada por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* ao apresentar que enquanto toda coisa da

---

<sup>2</sup> Para aprofundar os passos que a razão irá percorrer, conferir a obra “Começo conjectural da história humana” entre as páginas 16-22.

natureza atua segundo leis, somente o ser racional é capaz de atuar segundo a representação das leis, de modo que a razão independe das inclinações sensíveis dadas pela própria natureza (KANT, 2009, p. 183) e na *Crítica da Razão Prática* também o filósofo apresenta a independência da razão sobre a natureza no seguinte: “a natureza é, no sentido mais universal, a existência das coisas sob leis. A natureza suprasensível dos mesmos entes é, ao contrário, a sua existência segundo leis que são independentes de toda condição empírica” (KANT, 2011, p. 69).

O terceiro passo, por sua vez, versa sobre a expectativa do futuro. (KANT, 2010, p. 20). É interessante essa construção do ponto de vista filosófico, pois embora tendo considerado a razão sempre numa visão histórica e científica, pouco se estabelece relação desses acontecimentos e de suas respectivas influências com a condição moral do indivíduo. Parece que aqui a finitude alcança a consciência desse homem que projeta não mais meramente sua vida e a de sua companhia, mas projeta já todo um futuro dado como incerto ao tempo de possibilidade de alcance. Por conseguinte, o homem percebe-se como propriamente fim sendo este fim da natureza. Assim, “o homem entrou em estado de igualdade com todos os outros seres racionais, qualquer que fosse a sua posição (Gênesis, 3: 22), isto é, em relação à pretensão de ser um fim em si mesmo, a ser estimado pelos outros como tal, e a não ser utilizado por ninguém como simples meio para atingir outros fins” (KANT, 2009, p. 22). Ele não é mais um meio e nem existe para cumprir uma vontade legislada e caracterizada como arbitrária de uma vontade qualquer.

“Nisso, e não na razão considerada simples instrumento para a satisfação de diversas inclinações, reside o fundamento da ilimitada igualdade dos seres humanos, inclusive com os seres superiores que, por dotes naturais, pudessem superá-los” (KANT, 2009, p. 23). Assim, percebe-se que a prevalência da razão faz surgir no homem a possibilidade da moralidade. Ela é fundamental nessa discussão, pois a “descoberta humana da lei moral é um meio de demonstrar a existência da liberdade, que por sua vez torna concebível a própria ideia de uma moral” (DEKENS, 2008, p. 93). Vale ressaltar que numa inclinação antropológica de se pensar, esse indivíduo existe como participante de uma dupla realidade: por um lado o ser natural, entregue às suas sensibilidades e instintos; por outro lado dotado de razão. E nesse conflito, a sua condição natural não possui mais o poder de legislar, pois tal poder será atribuído à razão perante a vontade.

Pela razão percebe-se também um duplo dinamismo: de um lado o antagonismo da liberdade com a condição natural do ser humano; de outro a ascensão da natureza racional

perante a natureza sensível considerada frágil. A razão é também apresentada como imperativa não por acaso, mas porque apresenta ao homem em sua condição sensível o dever. Em sua “Antropologia de um ponto de vista pragmático”, assim Kant recorda a provocação e responde: “O que o homem quer, ele pode? Ela não passa de uma sonora tautologia, pois o que ele quer por ordem de sua razão moral-imperativa, ele deve fazer, e, por conseguinte, também pode fazer (pois a razão não lhe ordenará o impossível)” (KANT, 2009, p. 47/48). Outra questão é que, em Kant, há uma relação da razão como sendo determinante perante o ato livre ou livre-arbítrio como em algumas ocasiões se refere na sua *Fundamentação*: “temos necessariamente de conferir a todo ser racional que tem uma vontade também a ideia de liberdade, sob a qual somente ele age” (KANT, 2009, p. 355).

No pensamento kantiano determinar algo é afirmá-lo como sendo verdadeiro<sup>3</sup>. Sendo assim, o ato livre é um ato verdadeiro e deste não se pode ser indiferente no plano moral. Existe a vontade como também existem o agir humano e as necessidades externas. Tanto o agir humano pode ser uma efetivação daquilo que impulsiona a vontade ou mesmo uma resposta perante a influência e a cobrança das necessidades externas. Assim, o agir humano pode se justificar por diversos motivos. Compreende-se a vontade como uma força ativa que atua no homem para que este aja. Para o filósofo, “a vontade é uma faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, isto é, como bom” (KANT, 2009, p. 183/185). Desta forma, há um elemento que legaliza a vontade, pois possui finalidade em si mesma, influencia o agir humano e fundamenta as necessidades externas mediante o caráter objetivo e universal, tal elemento nada mais é que a razão. Ela garante a “máxima perfeita como fim absoluto do agir moral” (ZINGANO, 1989, p. 31).

Percebe-se, pois, que a razão assume um lugar singular no pensamento moderno, e, de forma especial, na teoria moral kantiana. Somente uma razão capaz de legislar a vontade humana possibilita o agir autônomo e, conseqüentemente, moral. Embora tenha a natureza legado ao homem o instinto, a razão age sobre aquela e é dada de forma “prática”, isto é, mediante uso da liberdade. Assim apresenta Kant (2011, p. 92): “entendo por um conceito da razão prática a representação de um objeto como um efeito possível pela liberdade”. Mesmo

---

<sup>3</sup> Na obra “Razão e história em Kant”, Marco Antônio Zingano dá especial atenção ao uso da razão no tempo histórico particular de Kant, isto é, no período pré-crítico, na fundamentação e na crítica. Na primeira abordagem desse período estabelece-se a razão determinante: “A razão determinante, reza a prova da realidade da definição de razão da proposição IV, “não é somente critério de verdade; ela é também sua fonte”. (...) Ainda que possamos satisfazer-nos com uma razão posteriormente determinante, ser verdadeiro implica ter uma razão anteriormente determinante. Dizer o que de algo implica investigar o porquê” (Zingano, 1989, p. 22).

produzindo efeito no mundo sensível, não possui nenhuma influência empírica na sua atuação, sendo como o próprio filósofo atesta “absolutamente necessária na produção de uma vontade boa, não certamente enquanto meio em vista de outra coisa, mas, sim em si mesma” (KANT, 2009, p. 113). A razão kantiana através do uso prático é a sede dos costumes morais e nela há a proposta de efetivar o “*Sapere Aude*”. Esse ousar se dá na confiança de estabelecer um uso prático no qual mediante a liberdade são possíveis ações objetivas e universalizáveis. Nessa perspectiva a razão também é base para se pensar a ética do filósofo de *Königsberg*.

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant reconhece que a vontade existe como uma faculdade representativa da lei mediante a existência da razão para atingir tal fim. Na citação que segue, Kant aponta a questão da liberdade ao apresentar a relação vontade-lei: “a vontade é pensada como uma faculdade de se determinar a si mesma a agir em conformidade com a representação de certas leis. E uma tal faculdade só pode ser encontrada em seres racionais” (KANT, 2009, p. 237). De tal modo, a atuação livre não é diferente: há a lei da razão sobre a vontade. Razão é autoregulação, pois permite que a vontade enquanto faculdade reconheça por sua vez enquanto necessidade o que é bom, optando por escolhas que são boas em si mesmas. Daí Kant (2009, p. 185) apresenta as primeiras noções do uso da razão: “a representação de um princípio objetivo, na medida em que é necessitante para uma vontade, chama-se mandamento (da razão) e a fórmula do mandamento chama-se imperativo”. Percebe-se que a atuação da razão, possibilita a noção do dever, ou seja, da necessidade de uma ação por respeito à lei moral. Considera-se que o respeito e a consciência do agir objetivamente possibilitam a necessitação da ação legisladora da razão. Certamente a vontade humana pode não se interessar por tal via, e se assim for, não será também considerada como boa, pois “bom em sentido prático, porém, é o que determina a vontade mediante a representação da razão” (KANT, 2009, p. 187).

Ainda na *Fundamentação*, o autor exprime a relação da razão como possibilitadora da condição moral. A primeira observação a esse respeito se dá na condição legislante do ser racional que também assume a condição de legislado. Afinal, “o que é dado como fim em si assim é de modo objetivo e universalmente” (KANT, 2009, p. 261). A finalidade é o principal destaque da natureza racional, afinal a ética kantiana é uma reflexão sobre os fins, sobre a intenção que motiva uma ação ou os meios desta.

A razão kantiana é ponto de partida para se pensar a ética e a formação moral do indivíduo. Dela não provém somente a capacidade legislativa, mas a liberdade, também categorial fundamental. Kant (2009, p. 381) apresenta que a “liberdade é apenas uma ideia da

razão”. De tal forma, a liberdade existe como autonomia da vontade e, portanto, fundamento do agir moral. Assim, os conceitos co-existem e em Kant articulam-se no processo de formação, própria do Iluminismo: a ação moral pressupõe dever, este por sua vez pressupõe a lei moral que, conseqüentemente, pressupõe liberdade e uso racional.

Ainda considerando a razão em Kant percebe-se a preocupação de contextualizá-la tanto no modo teórico como no modo prático. Para tanto, a *Crítica da Razão Prática* inspira tal reflexão ao passo que permite ao leitor conceber que no plano teórico a razão insiste no pensar a condição do conhecimento, enquanto no prático a condição do agir moral. Kant ocupa-se no campo prático da atividade humana racional para determinação da vontade. Sendo assim, esclarece-se a razão prática, ou seja, ação que faz uso da liberdade como factum, isto é, há uma consciência de si enquanto necessidade e enquanto ação própria. Nessa perspectiva são intrigantes as contribuições de Weber ao pensar a autonomia, dignidade da pessoa e respeito em Kant considerando a supremacia da razão conforme segue exposição:

“É ela (a razão) que, no plano da ciência deve determinar as condições de possibilidade do conhecimento e, no plano moral, deve determinar a vontade. “A razão só compreende o que ela mesma produz segundo seu projeto”. É a lição apreendida da ciência da natureza e endossada pelo seu projeto de filosofia teórica e filosofia prática. (...) A razão pura dá as condições do conhecimento e a mesma razão pura, enquanto prática, ordena a vontade através da lei moral e o faz imediatamente, sem instâncias mediadoras” (WEBER, *In*: UTZ; BAVARESCO; KONZEN, 2012, p.16).

De tal forma, seja no plano científico, seja no plano moral a razão assume função determinadora. Há de se considerar que a própria condição humana, volúvel às paixões requer tal adjetivo racional. Sem mediações e incondicionalmente a razão age e determina. É justamente tal atividade – a condição autolegisadora – que possibilita a formação moral e permite ao ser humano não se limitar na natureza sensível que também o caracteriza.

Na “Antropologia de um ponto de vista pragmático” a concepção da razão é trabalhada por Kant de uma forma especial, mas persistente na coerência conceitual que marca o filósofo. Nessa obra, Kant intensifica a ideia de que da razão depende inclusive a faculdade de conhecer e sua dissociação com a sensibilidade “a razão fecha as fontes dos erros os preconceitos e com isso garante o entendimento mediante a universalidade dos princípios” (KANT, 2209, p. 126). Fica evidente que os sentidos distanciam o homem de sua capacidade inteligível, desenvolvendo, sobretudo, cada vez mais a condição sensível da natureza humana.

É fundante a concepção da razão para a compreensão da teoria moral kantiana por dois aspectos principais: inicialmente para conceber a humanidade como participante de uma dupla

natureza. Posteriormente para analisar as ações humanas mediante o fundamento da intenção que as caracterizam. Com isso, Kant (2009, p. 12) “concebeu uma outra antropologia, a prática, tanto para aplicar os princípios morais da filosofia pura sobre a natureza cognoscível do homem através da experiência, como para considerar as características e o modo de agir em relação à moralidade e à liberdade prática do homem”. Certamente a ética kantiana ao priorizar a razão desta forma rompe com a tendência de se pensar uma sociedade moralista ou qualquer tentativa de produção de um código moralizante e inaugura um pensamento dos princípios básicos para qualquer necessidade.

## 1.2 A Liberdade

A época moderna não é somente a era da razão, mas também da liberdade. A liberdade na modernidade estará em sintonia com a própria influência e diretriz que possuirá a razão na vida humana, considerando, pois, a ideia iluminista de um uso livre da razão. Caso não tivesse razão, nem tão pouco liberdade, o indivíduo humano corria o risco de aprisionado em sua condição natural sensível não desenvolver suas potencialidades. Assim, desde o mais simples processo de socialização até a liberdade de agir autonomamente, percebe-se um desenvolvimento da liberdade de modo linear, contínuo e propriamente humano: inicialmente o ir de encontro com o outro contrariando a liberdade natural e inata, posteriormente a liberdade física através do cuidado autônomo e o que pode se considerar o ponto ápice da liberdade: o pensar por si mesmo segundo a voz da razão visando à efetivação moral.

Para adentrar nesse itinerário a sociedade moderna fundamentou no processo educativo mais uma incumbência, justamente a de educar o sujeito para a ação livre. O estudo da liberdade é condição *sine qua non* para a compreensão da filosofia moral kantiana. Na compreensão da razão, na antinomia, na compreensão da antinomia da vontade, Kant recorre à questão da liberdade como fundamento ou mesmo justificativa. “O criticismo kantiano é a raiz dessa corrente que percebe a liberdade como a determinação da razão prática vencendo os humores e as paixões da sensibilidade. A liberdade seria a autonomia da vontade diante da sensibilidade” (SILVA, 2007, p. 11).

No prefácio da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* Kant apresenta na perspectiva de uma filosofia natural que as leis ou são da natureza, ou são da liberdade. A

ciência da primeira chama-se Física, a da outra é a Ética (KANT, 2009, p. 63)<sup>4</sup>. Desta provém sua noção de ética ou doutrina dos costumes. É cabível desde então a presença da autonomia, pois as leis da natureza tendem a reger o que já é dado enquanto acontecimento comum, ou que não possui intervenções humanas para que se efetive. Por outro lado, a liberdade não provém da natureza, mas da ordem racional e como tal deve reger o princípio movente da vontade humana. Afinal, Kant (2009, p. 79) propõe-se ao estudo da “ideia e dos princípios de uma possível vontade pura e não as ações e condições do querer humano em geral”.

A liberdade para Kant pode assumir definição positiva ou negativa. Essa ideia é clara na terceira seção da *Fundamentação* ao considerar a liberdade como autonomia da vontade. Como propriedade da razão a liberdade pode ser causa, independente das determinações que a motiva. Não possui causa natural, possivelmente tal causa seja apenas livre-arbítrio. Enquanto causa natural assim é, porém, de leis imutáveis. A partir disso provém o conceito positivo. Em Kant, tal liberdade não é outra coisa senão a autonomia. Vale salientar que é uma condição de impor a si uma lei iniciando por si mesmo um estado com finalidade incondicional e com caráter universalizável.

A condição da liberdade como autonomia da vontade infere a condição racional do ser humano de reger suas inclinações perante a voz da razão. É também a proposta de concepção legisladora – legislada na qual se encontra o ser cuja vontade é livre. Ser livre, portanto, é iniciar um processo exclusivamente ausente das inclinações sensíveis e que, compatível com a ordem da objetividade, é aplicável a qualquer ser racional finito. Kant (2009, p. 363) expõe o seguinte: “liberdade e legislação própria da vontade são ambas autonomia, conceitos recíprocos, dos quais um não pode ser usado para explicar o outro e dele dar razão”.

Da concepção de liberdade como autonomia da vontade surge a moralidade como consequência. Caso se pense o homem como livre, este assim é como pertencente ao mundo inteligível, caso contrário não seria racionalidade, mas sensibilidade, da mesma forma não seria autonomia, mas necessidade<sup>5</sup>. Na *Crítica da Razão Prática* a liberdade é apresentada como dado *a priori* e dela se infere uma incumbência: “ser condição da lei moral” (KANT, 2011, p. 6). Por isso, inevitavelmente ao se falar de razão se pensa na liberdade como um *factum* daquela e, conseqüentemente, a formação moral. O princípio para se pensar tal dinamismo se dá na explicação que Kant (2011, p. 27) apresenta a seguir: “agora tratamos de

<sup>4</sup> Kant concebe como filosofia natural o seguinte: “a filosofia que tem de determinar as leis da natureza enquanto objeto da experiência” (Kant, 2009, p. 63).

<sup>5</sup> Considerando a ideia de liberdade no pensamento moral kantiano, alude-se à noção de dever. Um ser finito capaz de agir mediante a necessidade de seu ato por respeito à lei moral assim se caracteriza pela condição livre que possui. De tal modo, adiante a reflexão sobre o dever no pensamento moral evidencia essa especulação.

uma vontade e temos de considerar a razão não em relação com os objetos, mas com esta vontade e sua causalidade. (...) A lei da causalidade a partir da liberdade”. Ora, tal lei não pode ser outra coisa senão a lei moral e essa causa na liberdade, nada mais é que a vontade. A vontade como causa da liberdade infere na dinâmica conceitual de Kant a relação imbricada entre liberdade e lei prática. Cinara Nahra (2008, p. 79/ 80) ao refletir sobre os objetos da razão prática, expõe o seguinte contribuindo com a ideia sobre a relação entre liberdade e lei prática:

“Todo homem, por ser dotado de vontade, faz um uso lógico (que poderemos também chamar inferencial) da razão quando age, ou seja, todo homem deriva suas ações de princípios, sejam estes empíricos ou racionais e quando estes princípios determinam máximas opostas, todo homem efetiva escolhas. Este uso lógico da razão no campo prático é aquilo que Kant chama simplesmente, de razão prática”.

Percebe-se, pois, a incondicionalidade entre liberdade e lei prática: a razão só é prática se agir mediante o uso da liberdade. Desta forma, se percebe a liberdade como condição de possibilidade da lei moral sendo também a lei moral condição para que se conheça a liberdade, pois esta, em hipótese alguma, poderia ser reconhecida pelo crivo empírico. Aqui cabe a seguinte pergunta: o que conduz, então, o ser humano à liberdade? Na “Crítica da Razão Prática” Kant (2011, p. 49) responde:

“É a lei moral, da qual nos tornamos imediatamente conscientes que se oferece primeiramente a nós e que, na medida em que a razão a apresenta como um fundamento determinante sem nenhuma condição sensível preponderante, antes totalmente independente delas, conduz diretamente ao conceito de liberdade”.

Percebe-se a importância da consciência da lei moral no plano do agir humano. Tal plano está imbricado da dualidade teórico-prática que permeia o universo conceitual de Kant. No artigo sobre a liberdade em Kant, Konrad Utz (*In: UTZ; BAVARESCO; KONZEN, 2012, p. 45*) reafirma o seguinte: “A liberdade é para razão prática um *factum* da razão. Se assim é, podemos então pensar que a autoconsciência transcendental deve ser o primeiro ponto de referência da discussão acerca da relação entre a razão teórica e a razão prática”.

A razão prática na relação estabelecida com a liberdade produz, então, a inclinação moral, evidenciando-se desta forma que para Kant a liberdade enquanto chave da autonomia da vontade remete-se à formação moral. O convite à liberdade, conseqüentemente ao agir

moral, é um convite a desenvolver a própria condição natural humana, uma vez que a razão também é natural ao homem, em que tal esforço não se faz de modo soberano, mas carece de um auxílio. Surge, assim, o imperativo categórico, cujo fundamento é: “natureza racional existe como fim em si mesmo” (Kant, 2009, p. 243). A necessidade do imperativo categórico é ser forma da lei moral para o agir humano, agir mediante a liberdade como autonomia da vontade. Na *Fundamentação*, Kant (2009, p. 111) apresenta que a razão não é absolutamente segura por não ser “suficientemente apta para guiar com segurança a vontade”. Assim, possibilidade não é sinônimo de efetividade e como recorda Silva (2007, p. 13); “a liberdade é condição necessária para o exercício da autonomia da vontade, mas não é condição suficiente. (...) Essa lacuna será preenchida com a formulação do imperativo categórico”.

### 1.3 A Autonomia

O exercício da autonomia ou a formação desta se dá a partir da ação racional. Ao se considerar que a condição sensível não é soberana em sua capacidade determinadora, a razão assume orientação perante a vontade propriamente humana. Em outras palavras, uma razão que contribui com o processo formativo humano, nada mais é senão a ampliação da capacidade da autonomia da vontade. Assim sendo, refletir sobre autonomia é estabelecer mais um paradigma na Modernidade. Na obra “a invenção da autonomia” explicita-se que “a autonomia kantiana pressupõe que somos agentes racionais cuja liberdade transcendental nos tira do domínio da causação natural. Ela pertence a todo indivíduo no estado de natureza e também na sociedade” (SCHNEEWIND, 2005, p. 560).

A presença da autonomia na condição moderna de pensar e ser pressupõe tanto a razão como a liberdade enquanto condição *sine qua non*. Kant apresenta num de seus manuscritos – Que significa orientar-se no pensamento? – que a ação humana de orientação não está restrita à condição geográfica, mas abrange também a dimensão lógica da razão ocupar seu espaço no ato do conhecer e na vida humana como tal. “Orientar-se no pensamento em geral significa, portanto: dada a insuficiência dos princípios objetivos da razão, determinar-se na admissão da verdade segundo um princípio subjetivo da razão” (KANT, 2010. P. 49). Aqui a questão não se dá no mero ato de conhecer, mas da necessidade da razão em conhecer. Para tanto, é preciso pensar, pois se conhece algo à medida que se reflete sobre o algo deparado. Kant reconhece que a existência da liberdade auxilia a razão e conseqüentemente a formação da autonomia em diversas ocasiões: inicialmente à liberdade de pensar opõe-se a coação civil. A

sociedade pode estabelecer o que pode ser falado e escrito, mas não pode determinar o que há de ser pensado. Em seguida à liberdade de pensar opõe-se a própria coação da consciência moral. Isso acontece quando se pretende formar a razão do outro para um consentimento ou concordância com uma razão e vontade imposta sem espaço para reflexão ou mesmo questionamentos. Posteriormente, a liberdade do pensamento de uma razão que se submete à lei dada a si mesma. Ora, caso a razão não obedecesse à sua própria voz, seria inevitavelmente forçada a obedecer à voz de outrem e desta forma seria inviável novamente se pensar a autonomia.

A reflexão da liberdade na orientação do pensamento dado por Kant introduz a questão do esclarecimento, ou seja, da máxima que orienta o pensar por si mesmo. O filósofo aborda a questão da autonomia de forma explícita quando escreve o manuscrito: “Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? (*Aufklärung*)”. Nessa abordagem fica evidente a preocupação kantiana em estabelecer uma distinção da autoridade com a autonomia ou no próprio dizer do filósofo o que é a minoridade e a maioria. Esclarecer para Kant nada mais é que efetivar essa transição: “esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2010, p. 63).

A culpa estabelecida não se dá pela falta de entendimento, pois este deve existir tão logo quando for buscado. É a busca a chave da questão. Quando o indivíduo se acomoda em sua condição natural, quando este não possui determinação, coragem e ousadia de assumir sua própria existência física e racional, permitindo sempre que outros o assumam, este ser está fadado à minoridade. A expressão “*Sapere Aude*” é um estímulo para a condição humana adentrar-se no exercício do entendimento sendo capaz de pensar autonomamente. Para Dalbosco (2011, p. 117):

“podemos encontrar no pensamento de Kant, ainda na aurora da modernidade, o princípio metodológico de uma pedagogia da autonomia que toma a experiência do educando como ponto de partida e visa conduzi-lo a pensar por si mesmo. Em Kant, mais do que em qualquer outro filósofo pedagogo, encontramos a *sapere aude* como caminho da busca pela convivência humano-social digna e democrática”.

Diante da perspectiva em voga, a leitura em Kant a ser enfatizada é da autonomia enquanto liberdade da razão que uma vez submetida à lei por si mesma, elabora com fim objetivo e com caráter universal. O ponto de partida para se pensar a autonomia como liberdade da razão é buscar o cenário da *Fundamentação* como propício à especulação que

atenta a teoria do princípio da ação, apresenta a razão como legisladora e, portanto, autônoma (devido à independência das inclinações sensíveis), por sua vez, existente enquanto liberdade da vontade. Na obra em questão, Kant (2009, p. 251) reforça a ideia do ser racional como “sujeito de todos os fins”, sendo este fim em si mesmo. No crivo objetivo o sujeito racional caracteriza-se por possuir uma vontade legisladora, universal. É esse caráter, considerando a relação homem-lei por intermédio do dever, que surge o imperativo categórico. Afinal, “os seres racionais estão todos sob a mesma lei” (KANT, 2009, p. 259).

A presença da autonomia da vontade implica de forma inevitável na dualidade vontade-ação. Com a autonomia da vontade, a ação coincide com o reino dos fins, ou seja, incondicionalmente e oposta ao princípio da heteronomia. Não há intermediações nem tampouco privilégios. A ação ou atividade legisladora da razão sobre a vontade se aplica a si e aos demais. Como apresenta Kant (2009, p. 261): “um ser racional é soberano e membro” na atividade da lei sobre o homem, eis aí também em que consiste a moralidade para o filósofo de *Königsberg*.

Percebe-se a validade e universalidade da ação legisladora, fazendo-se referência ao imperativo categórico, o qual possui semelhança no seu princípio constitutivo. Na discussão sobre autonomia e dignidade Thadeu Weber defende o seguinte: “Autonomia, portanto, significa escolher aquelas máximas que podem ser queridas como leis universais. A essência do princípio de autonomia é a sua função autolegisladora. Cumprir a lei da qual se é autor é o núcleo chave de concepção da liberdade como autonomia” (WEBER, *In*: UTZ; BAVARESCO; KONZEN, 2012, p. 17).

Intrinsecamente a presença da autonomia relaciona-se com a capacidade autolegisladora da razão. Através dessa aplicação, percebe-se a relação da autonomia com a moralidade kantiana. Reforça-se a ideia do princípio e do que para o filósofo é essencial: o fim em si mesmo. Neste caso, a autonomia não é somente uma função legisladora, mas uma ação de reconhecimento da dignidade humana. Somente considerando a incondicionalidade da ação e, buscando o ser humano, sem meios ou artifícios, se é capaz de pensar em Kant a questão da autonomia na sua relação de consequência com a dignidade humana. Caso contrário, não se há autonomia, mas intenções, mesmo quando justificada para uma causa julgada socialmente como boa. Devido a isso, é fundamental investir na educação da própria subjetividade, a qual é estimulada a exercer uso de sua potencialidade esclarecedora, autônoma. Por isso a necessidade também de justificar a coação enquanto se é novo, para a partir da assimilação de valores e reflexão sobre a própria conduta, com a maturidade

cronológica, adquirir também maturidade moral através da razão livre e, conseqüentemente, autônoma. Afinal, “é necessário que a existência humana possua valor absoluto” (KANT, 2009, p. 239).

Tratando-se da autonomia em Kant é pertinente discuti-la na dupla dimensão que possui como reforça Thadeu Weber:

“Somente a razão pode ser origem dos bens supremos. Há uma espécie de dupla dimensão da autonomia: a) a razão se dá um critério; isto é, elabora um procedimento para a validação de normas da ação; b) na aplicação do imperativo: poder querer que a máxima se transforme em lei universal é assumir a posição de um legislador universal. Poder querer para todos o que se quer para si é a máxima expressão da autonomia” (WEBER, *In*: UTZ; BAVARESCO; KONZEN, 2012, p. 16).

A primeira abordagem refere-se ao caráter negativo da ação humana, caso este seja validado empiricamente. Se validado empiricamente implica em parcialidade, pois a vivência sensorial, embora seja constituída da natureza humana, tende a ser variante mediante a circunstancialidade ou mesmo a intenção. Não se pode esquecer que a condição subjetiva não remete para Kant a possibilidade do agir moral: “o moralmente bom tem de ser definido como aquilo que é bom independentemente de qualquer condição subjetiva particular e, nesse sentido, incondicionalmente bom” (KANT, 2009, p. 28). Por essa razão o procedimento elaborado para a validade da ação provém de um único critério: o agir para o reino dos fins. Para tanto, a autonomia é mais que um mero princípio, é também um elemento didático enquanto exercício de ensino-aprendizagem perante si mesmo e perante outrem na formação moral do indivíduo em Kant. Na segunda abordagem, percebe-se a coerência entre autonomia e ação ou princípio categórico. O categórico é condição de possibilidade moral, pois autonomia aqui nada mais é que autonomia da vontade como princípio da lei moral e do dever conforme a ela (KANT, 2011, p. 55). Dele se pode inferir a base da constituição moral da ação. É através desse imperativo que se pode confirmar enquanto regra prática que uma ação é boa por ser princípio objetivo racional.

Ainda na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant recorda que não cabe ao ser racional ser tratado ou tratar outrem como meio. Até então se expõe a autonomia da vontade como autonomia para o reino dos fins, sendo o homem exemplo de ser fim em si mesmo. Assim, a autonomia é a “forma do querer” (KANT, 2009, p. 301). Querer que a razão apresente à vontade humana princípios fundamentais e diretrizes de uma ação. Querer

também a incondicionalidade humana sendo sempre o homem – no reconhecimento de sua dignidade e respeito – valorizado por ser o que é e não pelo que pode ser para adquirir outros fins.

A autonomia da vontade assume ser em Kant também chave de compreensão do seu projeto moral. Noutra obra, desta vez na “Crítica da Razão Prática”, o filósofo reforça sua tese de conceber a autonomia perante a vontade, como sendo atributo desta. Para ele, “a autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres conformes a elas” (KANT, 2011, p. 55). A abordagem kantiana de autonomia intensifica a independência da condição sensível a qual representa uma liberdade negativamente. A liberdade em sentido oposto, isto é, positivo, seria a razão pura legislando (enquanto prática) a vontade, afinal, o que é “independente da condição empírica, por conseguinte, pertencem à autonomia da razão pura” (KANT, 2011, p. 69).

Como a autonomia remete à condição moral e ressalta, dessa forma, o princípio kantiano do homem ser fim em si mesmo, carece aludir também mesmo com brevidade a relação autonomia-dignidade e da ausência de autonomia, a presença da humilhação. Com característica inevitável se pensa a dignidade ao excluir a possibilidade humana como meio, justificativa para qualquer tipo de fim, sobretudo, coincidentes com carências sensíveis, condicionadas às satisfações naturais e/ou circunstancialidades. Considerando a relação autonomia-humilhação<sup>6</sup>, apresentar-se-ão duas perspectivas: a primeira refere-se ao que Thadeu Weber reconhece como contraponto, isto é, a humilhação como contraponto da dignidade referindo-se às promessas, enganos e satisfações pessoais que concretizam atos a partir de vontade e que não são boas, e, conseqüentemente, não possuem teor moral (WEBER, *In*: UTZ; BAVARESCO; KONZEN, 2012, p. 20). Tal leitura é interessante devido ao fato de que no plano moral a proposta de formação se dá inicialmente no reconhecimento da natureza humana para a utilização da natureza racional sobre aquela. Sendo assim, “não posso dispor do homem na minha pessoa, não posso humilhá-lo. Violar os direitos humanos significa servir-se dos outros simplesmente como meio e não como fim. Legal e moralmente, quaisquer formas de tortura e escravidão são condenáveis exatamente por causa disso” (WEBER, *In*: UTZ; BAVARESCO; KONZEN, 2012, p. 20).

A segunda abordagem não é uma leitura da obra de Kant, mas a própria, que de forma explícita apresenta a relação autonomia-humilhação. Na “Crítica da Razão Prática” o filósofo reflete, argumenta que é preciso estar atento ao fundamento da moralidade. A relação

---

<sup>6</sup> Recordar-se que o sentimento de humilhação existe para chamar atenção à condição humilde que é o ser humano devido a sua natureza sensível, como a submissão desta perante a natureza racional.

estabelecida por Kant remete à questão do respeito, que de modo conceitual refere-se também ao fim que é a pessoa em si. A reflexão aborda o sentimento no seu sentido positivo e negativo. Para Kant, o efeito negativo é quando o que afeta (o desagrado) são as inclinações subjetivas apenas, patológicas. No entanto, quando o efeito da lei moral recai sobre uma causa inteligível, havendo respeito pela lei moral, há o sentimento de respeito e a humilhação recai da natureza inteligível para a natureza sensível ou condição racional humana. Portanto, “a lei moral inevitavelmente humilha todo homem na medida em que ele compara com ela a propensão sensível de sua natureza” (KANT, 2011, p. 121).

Percebe-se que para a realidade moderna, a autonomia pode ser apenas um exercício de independência tanto física, intelectual como também consciente do ser sobre sua atitude, possivelmente o que Kant considerou como saída da menoridade para maioridade (*Aufklärung*). No campo conceitual, Kant concebe a autonomia como elemento intrínseco da vontade livre e fundamento constitutivo da moralidade. Autônomo é o ser racional e ser racional implica agir tendo a vontade submetida à ordem inteligível (razão), portanto a condição sensível não pode ser fundamentada como possibilidade na moralidade kantiana. Ser autônomo é, pois, reconhecer a dignidade humana por ser fim em si mesmo e saber reconhecer a necessidade da consciência da lei moral (respeito) e do agir mediante a lei enquanto necessitação (dever). Por fim, ser autônomo é ser incluso na condição de agir objetiva e universalmente.

#### **1.4 O Progresso**

No contexto kantiano, o progresso era uma consequência do modelo de concepção social e formação dos indivíduos na época da *Aufklärung*, isto é, do Esclarecimento cuja condição fundamental repousa no princípio da moralidade. Pode-se dizer que Kant explicita o progresso em dois níveis básicos: primeiramente na sua relação com a condição natural e posteriormente como condição moral. O ser humano educa-se e progride civilmente na busca de que reconhecendo sua fisiologia (característica da condição natural), torna-se capaz de aprimorar a si mesmo e suas respectivas habilidades na condição moral, ou seja, sendo um fim em si mesmo.

A abordagem da condição natural é fundamental para se conceber a ideia de progresso. Tal importância se dá na condição histórica de se conceber tanto a vida humana como o

mundo que a cerca. Até então o ser humano estava fadado à sua condição biológica e como qualquer outro ser vivo nada mais fazia que obedecer às leis naturais que regiam suas ações num ciclo dominador, rotineiro, cômodo. Essa condição não é estranha nem tampouco dispensável. Porém, não deve ser totalizante ou suprema da vida humana. O ser humano embora se sujeite às leis naturais sabe dela se desprender e cultivar em si a razão e a história. Aqui história significa a capacidade humana de superação através do aprendizado e do aprimoramento deste.

Certamente esse desprendimento da condição natural se dá mediante os desejos que possui o ser humano. A essa ação, ou seja, de desejar, se atribui a ideia de vontade, vontade esta caracterizada como livre, por se dar de forma espontânea na subjetividade humana e na inquietude do homem de sempre buscar além daquilo que possui. Afinal, suas forças vitais ali se encontram para serem estimuladas, potencializadas. Em Kant (2009, p. 349), “vontade livre e uma vontade sob leis morais é uma e a mesma coisa”. Daí a história concretiza-se, pois “a ideia de progresso não oferece somente perspectivas ao entendimento para um mais longo conhecimento dos factos históricos. Ela constitui, igualmente, uma determinação prática sobre a vontade humana” (SOROMENHO-MARQUES, 1994, p. 35).

Enquanto a natureza limita-se a si própria, o progresso evolui enquanto ideia. Percebe-se, pois, que, em Kant, progresso não é somente evolução das ações, mas esclarecimento da necessidade e da ordem das mesmas através da razão. No pensamento do filósofo evidencia-se que o homem a todo instante tende a desviar-se do curso natural, pois sua condição racional não se satisfaz nem tampouco comporta as determinações da natureza fisiológica. Progredir, desta forma, é permitir que a natureza racional sobressaia sobre a natureza física. Consequentemente, progredir também é agir de modo que o caráter categórico sobressaia sobre o hipotético. Afinal, “o gênero humano desvia-se inevitavelmente do caminho traçado pela natureza para o desenvolvimento de suas disposições para o bem” (KANT, 2010, p. 34).

Ao considerar o progresso enquanto especulação conceitual, as reflexões de Immanuel Kant na “Resposta à pergunta: O Que é o Esclarecimento (*Aufklärung*)” reforçam tal progresso como condição de esclarecimento para se atingir à maioridade mediante os elementos constitutivos da moral kantiana conforme prioriza tal estudo. Inicialmente a liberdade como ponto de partida para a compreensão dessa elucidação. O Esclarecimento – *Aufklärung* – só se faz possível mediante uso da liberdade, caso contrário, uma sociedade que usufrui desse princípio não poderia gozar do desenvolvimento e desprendimento da natureza humana, pois estaria fadada à submissão e ao peso legado pela própria condição natural.

Assim, “para este esclarecimento (*Aufklärung*), porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer uso público de sua razão em todas as questões” (KANT, 2010, p. 65).

Kant acredita na necessidade do uso público da razão como condição de possibilidade do Esclarecimento. No artigo sobre: “O que é o Esclarecimento (*Aufklärung*)”, assim disserta o filósofo (2010, p. 66):

“Entendo, contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado”.

O uso público da razão é referência à liberdade e quem dele usufrui goza do direito de agir na condição de determinar princípios ilimitados que fundamentem o ato, pelo caráter objetivo e universal que possui. Assim, usufruir da razão como uso público é exercitar a formação humana enquanto progresso no seio da cultura moral. Esse exercício se faz mediante o esforço da humanidade de desenvolver as potencialidades com o intuito de tornar-se cada vez melhor. Esse exercitar faz alusão à obra *Sobre a pedagogia* na medida em que um povo torna-se responsável pela formação da cultura moral (*Bildung*) da geração seguinte: esse exercício visa ao progresso e nessa atuação, assim expõe Kant (2010, p. 68): “Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torne impossível para esta ampliar seus conhecimentos (particularmente os mais imediatos), purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento (*Aufklärung*)”.

Kant considera suas ideias e a tendência do tempo no qual viveu atenta em refletir a dualidade natureza-razão como um marco de uma época que para ele constitui a época do esclarecimento. Esclarecer é assumir a si e aos outros como finalidade última e alvo da intenção moral. Portanto, a necessidade de sair da menoridade para a maioridade pedagógica. Há uma intenção de educar-se pela razão. “Os homens se desprendem por si mesmo progressivamente do estado de selvageria, quando intencionalmente não se requinta em conservá-los nesse estado” (KANT, 2010, p. 70).

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* a abordagem do progresso se dá na elaboração do discurso moral. Ao defender que o respeito possibilita a necessitação, sendo esta a necessidade da lei moral, Kant com sua abordagem do desenvolvimento da razão, do estudo dos princípios da ação e da vontade sob a ordem da razão apresenta que o agir por

dever não pode ser outra coisa senão fruto da ordem racional. Nesse agir percebe-se o progredir humano que autoabnega sua inclinação sensível para uma ação com fundamentos universalizáveis. O progresso atua na transição da intenção de uma satisfação particular para a intenção de uma ação por respeito à lei moral. Por isso, somente um homem livre, que permite ouvir a voz da razão e se guiar por ela, é, para Kant, capaz de progredir moralmente.

Já na *Crítica da Razão Prática* a abordagem do progresso se faz presente ao tratar da lei como forma de imperativo. O filósofo apresenta que há uma ideia considerada como arquétipo, sendo esta “a condição dos entes racionais finitos tendo a respectiva vontade como dependente da lei moral” (KANT, 2011, p. 54). Daí afirma-se que “estar seguro do progresso até o infinito de suas máximas e de sua imutabilidade com vistas ao desenvolvimento constante é a coisa mais elevada que uma razão prática finita pode conseguir” (KANT, 2011, p. 55). Percebe-se, pois, que a lei moral é a condição para todo ser racional finito e estar atento a isso é concretizar-se da possibilidade de progredir humanamente. Kant insiste na ideia de progresso quando apresenta a realização do sumo bem sendo essa a necessidade da determinação da lei para a vontade. Para ele, “visto que ainda assim ela – ou seja, a conformidade da vontade à lei moral – é necessariamente requerida como prática, ela somente pode ser encontrada em um progresso que alcança o infinito” (KANT, 2011, p. 198).

Portanto, a abordagem de progresso em Kant enfatiza o caráter racional que possui o progresso como dever. Existe uma intenção clara e objetiva da causalidade livre e da ordem do devir, isto é, do vir-a-ser nas ações humanas, as quais devem possuir caráter objetivo e universal. Sendo assim, independente da ordem natural, a ação humana será orientada e, portanto, não se limitará a exterioridades e condições. Não somente a ordem natural, mas mesmo a legalidade tende a limitar o ser humano à medida que exige deste a fidelidade no cumprimento daquilo que está posto. Já a “moralidade utiliza todos os meios práticos na determinação da vontade para o enquadramento do progresso como obrigação moral a realizar pela transformação do mundo sensível segundo os ditames da liberdade, o mesmo é dizer de acordo com a transformação interior do próprio homem” (SOROMENHO-MARQUES, 1994, p. 42).

## **CAPÍTULO II**

## 2 LIBERDADE EM IMMANUEL KANT: ALICERCE DA EDUCAÇÃO MORAL

O sistema kantiano pode ser pensado na metáfora de uma árvore. Dela, se conhece as partes e suas capacidades: de proporcionar abrigo para os pássaros, de proporcionar sombra, de produzir flores, de gerar frutos. De sua constituição, evidenciam-se os principais elementos: raiz, caule, frutos. A raiz é a parte da árvore oculta, mas, fundamental para que esta exista. Não existe árvore sem raiz, embora possa existir árvore sem frutos. É a captadora e ao mesmo tempo mantenedora de nutrientes, de garantia de subsistência. Sem ela, fica impossível pensar todos os demais componentes. Assim, a raiz é a liberdade. O caule é o tronco, via que liga a raiz à copa, onde está o fruto. É a parte da árvore visível, onde por ele existe tudo o que é gerado pela raiz e por onde esta geração perpassa para produzir flores e conseqüentemente, possíveis frutos. O caule é, pois, o ser humano. O ser onde a liberdade se faz presente e de onde se ramifica a continuidade da árvore. A copa desta árvore são as questões deste ser, suas indagações que produzem as flores, isto é, os problemas e destas, os frutos. São frutos deste sistema: o conhecimento, o direito, a coação, a condição natural, a moralidade, etc. Assim, é a liberdade, o fundamento ou a razão de ser deste sistema, sem a qual, fica inviável pensar uma existência.

A questão da liberdade em Kant também se faz presente no problema da raiz da antinomia, sobretudo, terceira, na qual se entende liberdade como um estado capaz de iniciar por si – de modo espontâneo e conseqüentemente independente de circunstâncias quaisquer – uma atividade. Este estado distancia-se das determinações de tempo e espaço (condições estas do crivo *a priori*). Para melhor compreensão deste estado em Kant, preza-se saber que a liberdade existe sob o prisma de duas condições: uma transcendental, outra prática. Não se retrata aqui de liberdades, no entanto, de um único conceito atuante sob duas condições de agir. A primeira concepção remete-se ao idealismo transcendental kantiano, conhecido também como idealismo crítico. Interpretado por Wood (2008, p. 85) “o idealismo transcendental é a doutrina da qual podemos ter conhecimento dos fenômenos, mas não das coisas em si mesma”. Percebe-se, pois, que idealismo transcendental é a relação fenômeno e númeno. Por fenômeno compreende-se a “determinação no tempo” (KANT, 2011, p. 153) e por númeno, “inteligência pura, em sua existência não determinável segundo o tempo” (KANT, 2011, p. 186), ou seja, a coisa em si.

Com a distinção apresentada por Kant estabelece-se um parâmetro para a razão: onde esta pode conhecer, neste caso, no númeno; e onde esta pode pensar, isto é, no fenômeno.

Nem tudo que se pode pensar, pode-se conhecer de fato. Assim, Dalbosco (2011, p. 59) evidencia:

“Por fenômeno, entende Kant o conjunto das representações sensíveis que possui como matéria a sensação e como forma o espaço e o tempo. Noumeno, por sua vez, significa o objeto a partir da natureza que possui em si mesmo. Não é objeto de nossos sentidos e, por isso, não pode ser conhecido”.

A concepção transcendental de liberdade se faz fundamental para a compreensão da formação do sujeito moral. Ora, podem-se questionar quais as implicações dessa teoria para a concepção da liberdade como fundamento moral kantiano. Para esclarecer esta perspectiva, duas justificativas se entrelaçam formando a razão de ser desse percurso: em Kant, liberdade existe como transcendental e prática. Na primeira concepção observa-se através do idealismo transcendental o conceito que imbrica a razão ora para conceber, ora para compreender. Trata-se da questão anteriormente comentada da razão que “concebe” e da razão que “pensa”. Assim, considerando limitado o emprego teórico da razão pura, a liberdade transcendental torna-se fundamento da liberdade prática. Como explicita Kant (2011, p. 50):

“visto que a partir do conceito de liberdade nada pode ser explicado nos fenômenos, mas que aqui o mecanismo natural tem que ser o fio condutor, assim jamais se teria chegado à façanha de introduzir a liberdade na ciência, se a lei moral, e com ela a razão prática, não tivesse sobrevivido e impingindo a nós esse conceito”.

Sendo assim, a liberdade é transcendental ao mundo fenomênico. Ainda considerando a liberdade transcendental como fundamento da liberdade prática, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* surge o imperativo categórico como fórmula da forma que é a lei moral para o homem e na *Crítica da Razão Prática* esta – a lei moral – como *factum* da razão<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Na *Crítica da Razão Prática* observa-se que Kant costuma utilizar o termo *factum* sempre relacionado à razão, e, de modo geral na discussão sobre moralidade. A citação que segue é uma recomendação enquanto nota explicativa da leitura de Marco Zingano que privilegia essa linha de raciocínio e com muita propriedade pode contribuir com esta leitura e/ ou com a compreensão da utilização deste termo na discussão em voga: “Kant utiliza oito vezes, na *Crítica da razão prática*, a expressão *Faktum der Vernunft*: determina-o como a) a consciência da lei moral (A55-6), b) consciência da liberdade (A72), c) a lei (A55, 81, 163), d) autonomia no princípio da moralidade (A72), e) uma determinação inevitável da vontade, mas que não repousa em princípios empíricos (A96) e f) um caso efetivo, em que certas ações pressupõem uma causalidade intelectual (A186-7). Podemos reuni-los em dois grupos: o primeiro, que compreende (a) e (b), determina o fato da razão como

## 2.1 Liberdade Transcendental

A questão transcendental é inicialmente identificada em Kant como uma questão epistemológica, ou seja, do crivo da ciência do conhecer. Esta discussão perpassa conceitos kantianos como a relação ciência – metafísica ou mesmo as condições *a priori* – *a posteriori*. Fica exposta uma relação não de rivalidade, mas de consequência, o que provoca uma coerência no arquétipo kantiano, ou seja, no modelo do filósofo estruturar seu pensamento, por exemplo: a condição *a priori* possibilita a experiência, isto é, a condição *a posteriori*. Não à toa, o próprio Kant apresentava a condição *a priori* enquanto fundamento das condições subjetivas vivenciadas através do espaço e do tempo. Para apresentar essa característica, isto é, da relação de consequência enquanto fundamento do *a priori* para o *a posteriore*, Kant evidenciou uma discussão a respeito de um método para elevar-se do sensível ao não sensível em seu texto “Da utilidade de uma nova crítica da razão pura”. Nesta reflexão, cabe destacar o que segue:

“além dos fundamentos subjetivos o espaço e o tempo possuem fundamentos objetivos e estes não são fenômenos, porém coisas verdadeiras e cognoscíveis. Seus fundamentos últimos são coisas em si. (...) Deixa imediatamente de ser sensível e o objeto já não é reconhecível como fenômeno, mas como coisa em si, isto é, converte-se em *noumeno* tão prontamente quanto o entendimento percebe e descobre os primeiros fundamentos do fenômeno que, segundo ele, são suas próprias partes” (Kant, 1975, p. 49-51).

Percebe-se, pois, que o noumeno é apresentado como fundamento do que é fenômeno, ou seja, da representação daquilo que existe como coisa em si. O que existe em si mesmo é verdadeiro, como diz o próprio filósofo, repousa na esfera cognoscente. Na reflexão do âmago desta questão, Dekens (2008, p. 40/41) expõe o seguinte no tocante à questão da invenção do transcendental:

“A crítica tem assim como objeto conduzir a metafísica aos limites de sua possível cientificidade. Certamente, como vimos, esse trabalho não tem principalmente uma função epistemológica, pois se trata, sobretudo, pelo

---

consciência da lei ou da liberdade que é sua essência; o segundo grupo, que compreende as restantes citações, identificando-a com a própria lei. (...) O fato da razão é que há razão, que ela é pura prática; dessa proposição decorre o dever, pois, esteja correta ou não, ela apresenta fundando (e satisfazendo as condições de fundar) as proposições que asserem o dever e, assim, pode ser encontrada nas ações, portanto seus efeitos podem ser rastreados na experiência” (Zingano, 1989, p. 148-149/ 151).

esforço da delimitação, de determinar o verdadeiro campo de ação da metafísica, o campo da liberdade. Mas, mostrando como um conhecimento *a priori* é possível, Kant mata dois coelhos de um só golpe: mostra como a ciência pode ser considerada, sob certas condições, um espaço de certeza; e elabora, com todas as peças, uma metafísica como ciência, que servirá desde o início a uma metafísica completa, ao mesmo tempo teórica e prática”.

Considerando a abordagem da liberdade no campo teórico-prático e a discussão em voga – da liberdade como transcendental – se faz necessário pensar a liberdade neste instante como uma ideia. A concepção de liberdade como ideia não é uma interpretação particular, mas faz jus ao modo próprio conceitual de Kant ao pensar a liberdade nesta esfera de raciocínio: “a ideia de liberdade, como uma faculdade de absoluta espontaneidade, não era uma carência, mas, no que concerne a sua possibilidade, uma proposição fundamental analítica da razão especulativa pura” (KANT, 2011, p. 78). Contribuindo com este esclarecimento, assim expõe Dekens (2008, p. 92): “Kant faz então da liberdade transcendental uma *Ideia*, quer dizer, um conceito produzido pela razão, inteiramente independente da experiência”. Esta ideia é o modo inicial da liberdade existir independentemente de sua relação com a condição sensível, causal humana, mesmo que posteriormente venha a influenciar este campo, produzindo um efeito no mundo sensível. “Esta ideia sob a qual nos pensamos a nós mesmos é a ideia da liberdade. Ela procede da reflexão de nossa auto-atividade no uso do entendimento e da razão” (UTZ, *In* UTZ; BAVARESCO; KONZEN, 2012, p. 52). Assim, a liberdade transcendental é a compreensão de iniciação de um estado cuja temporalidade e causas exteriores não possuem poder de interferência. Para Zingano (1989, p. 139) “trata-se do humano, do homem como agente possuidor de uma faculdade de iniciar espontaneamente uma série de coisas. O absoluto na expressão espontaneidade absoluta deve ser entendido em relação à causalidade e não à série de eventos”.

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant retoma esse modo de existir da liberdade e assim apresenta: “todo ser que não pode agir senão *sob a ideia da liberdade* é, por isso mesmo, de um ponto de vista prático, realmente livre, isto é, para ele valem todas as leis que estão inseparavelmente ligadas à ideia da liberdade” (KANT, 2009, p. 353). A concepção kantiana de liberdade transcendental provoca uma relação com o pensar e o conhecer em relação ao sujeito, ou seja, novamente aparece a questão do númeno e do fenômeno. É justamente essa distinção que marca o idealismo transcendental de Immanuel Kant. Deve ficar claro que nem tudo que se pode pensar, se pode conhecer. Há, pois, uma limitação, que inclui em tal adjetivo a própria razão, no tocante do pensar e do conhecer. Para Dalbosco (2011, p.

58): “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”. A condição transcendental da liberdade remete-se a noção de númeno. Como se dá essa passagem? O que pode isso significar, sobretudo, para se pensar a formação do sujeito moral?

Conforme exposto, liberdade transcendental é a capacidade de iniciar por si mesmo um estado. Este estado é impossível de ser determinado, pois ele próprio é ativo enquanto determinante que é. Considerando a antinomia uma vez que a liberdade transcendental inicia por si só uma atividade, sendo esta independente das causas naturais, esta liberdade terá então uma causa noumenal, uma vez, que em nada tal causa dependerá das condições sensíveis da sensibilidade. Assim, númeno nada mais é senão a coisa em si. Ao considerar que esta coisa em si, ou seja, o númeno veicula a liberdade transcendental, evidencia-se que apenas um conceito – a liberdade – capaz de iniciar por si só um estado é capaz de ser em si mesmo o que é. Para resolver tal conflito, eis a interpretação apresentada por Dekens (2008, p. 92): “o conflito é resolvido com a indicação de que repousava na ignorância da distinção crítica entre o que é objeto da experiência e do conhecimento e o que não pode ser senão pensado”.

A compreensão de liberdade transcendental como númeno interpela a Crítica da razão prática. Quando Kant (2011, p. 89-91) reflete sobre a faculdade de a razão pura ter no uso prático uma aplicação que no uso especulativo não lhe é por si possível, assim há:

“o conceito de um ente que possui vontade livre é o conceito de uma *causa noumeno*. (...) Ora, o conceito de uma causalidade empiricamente incondicionada é, na verdade, teoricamente vazio (sem uma intuição que lhe convenha), contudo sempre possível, e refere-se a um objeto indeterminado; em contrapartida, porém, lhe é dada significação na lei moral, portanto em uma relação prática, de modo que em verdade não possuo nenhuma intuição que lhe determinasse a realidade teórica objetiva, mas nem por isso ele deixa de ter uma aplicação efetiva, que pode apresentar-se *in concreto* em disposições ou máximas, isto é, ter realidade prática que pode ser indicada; o que, pois, é suficiente para sua própria legitimidade com vistas aos *noumena*”.

Neste momento, Kant apresenta e se utiliza do númeno como causa. Essa colocação, ou seja, essa causa númeno é a liberdade, pois determina uma causa sem ser empiricamente testada. Percebe-se, pois, que o fato de não se ter conhecimento determinável sobre a própria questão da liberdade transcendental ou mesmo, como é o caso em destaque, a lei moral, porém, existe uma realidade prática a partir da existência desta. Ao aproximar tal questão do campo pedagógico, Dalbosco compreende que a aproximação da liberdade transcendental como

chave de compreensão do númeno em Kant se faz fundamento tanto da moralidade como da ação pedagógica:

“Tanto do ponto de vista moral como do pedagógico, o númeno 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” (DALBOSCO, 2011, p. 61).

Considerando, ainda, a liberdade transcendental, cabe-se pensar as implicações deste estado indeterminado e ativo. A condição de iniciar por si mesmo um estado pressupõe a antinomia liberdade-natureza, quando destaca a liberdade da vontade como causa sobre a própria causa arbitrária da natureza humana e pressupõe, de modo consequente, a questão da autonomia. “Kant sustenta que somente a autonomia de uma vontade racional pode ser o fundamento de obrigações morais. Se alguma coisa externa à vontade racional fosse o fundamento para as leis morais, então isso poderia destruir seu caráter categórico” (WOOD, 2008, p. 172). Ora, somente a liberdade transcendental pode fornecer ao ser humano a capacidade de adentrando na experiência factual, do curso da história, modificar a realidade da mesma. Faz-se desta forma, a liberdade transcendental em liberdade prática. Daí, a importância de perceber o estado da liberdade como ideia que causa consequência, não rivalidade. Seria uma contradição pressupor uma liberdade transcendental se não houvesse a possibilidade de intervenção do ser-humano sobre o próprio determinismo da natureza. Esse determinismo é questionado mediante a autonomia da liberdade como autonomia da vontade. A antinomia é, pois, por sua vez, causa necessária para compreensão da liberdade enquanto condição transcendental, prática e mesmo elemento fundante da formação moral kantiana. Para corroborar com esta chave de leitura, assim exorta Dalbosco (2011, p. 63):

“Com a solução da terceira antinomia, Kant procurou mostrar que a liberdade e a natureza são dois conceitos compatíveis, porque ambos dizem respeito a dois modos diferentes de se considerar uma e mesma ação do sujeito, em seu caráter empírico e inteligível. Vista pela ótica inteligível, a ação humana pode exercer influência nos acontecimentos do mundo, porque é fonte de um poder, a liberdade transcendental, que pode iniciar por si mesmo, independentemente das determinações espaço-temporais, um evento. Esse poder se mostra somente às ações que estão mediante uma intenção prática, isto é, na medida em que são orientadas por imperativos. Assim, o dever (*Sollen*) expressa um modo de causalidade (*art der kausalität*) que não aparece na natureza”.

Sendo assim, é cabível a fundamentação da ideia transcendental de Liberdade para a compreensão da própria liberdade no sentido prático. Essa compreensão também se faz fundamental não só para esclarecer a condição racional e empírica do ser humano, mas como este enquanto fenômeno que é, pode alcançar a condição numênica, ou seja, a condição do ser humano em ser um ser livre. Pensar um ser humano como ser livre é pensá-lo como condição de possibilidade moral e, de modo inevitável, uma filosofia moral é interpretada como uma pedagogia do princípio, ou seja, do princípio que fundamenta a possibilidade das causas, que necessariamente o modo como estas causas existem. Deve-se deixar claro que o princípio aqui exposto é um princípio de causa movente. No caso, o sujeito é princípio moral de sua própria formação. A importância kantiana de se pensar a formação moral reside no intuito de que “a possibilidade moral tem que preceder a ação, pois neste caso não é o objeto e sim a lei da vontade o fundamento determinante da ação” (KANT, 2011, p. 93). Neste sentido, liberdade transcendental é a razão de ser da lei moral, ou como evidencia os latinos, a *ratio essendi*.

## 2.2 Liberdade Prática

A liberdade prática é uma discussão kantiana sobre a questão da liberdade na produção do efeito perante a condição espaço-temporal, considerando a formação moral do indivíduo. No seio da *Crítica da Razão Prática*, o filósofo de *Königsberg* evidencia a liberdade no campo prático. Essa evidência já no prefácio da obra (KANT, 2011, p. 6) apresenta a liberdade enquanto condição da lei moral. Pode-se fazer uma comparação estabelecendo a Liberdade Transcendental com a *Crítica da Razão Pura*, uma vez que a condição *a priori* assume importância na dimensão desta discussão, e, por sua vez, a Liberdade Prática relacionada à *Crítica da Razão Prática*. Isso por dois motivos: inicialmente porque a liberdade é *factum* da razão e como tal possui fundamento apriorístico, conforme estudos da liberdade transcendental. Já outra questão é a ação mediante a liberdade como fundamento da causa, influenciando desta forma a condição *a priori* nos efeitos sensíveis ou experienciais humanos. Afinal, “se a lei moral não fosse pensada antes claramente em nossa razão, jamais nos consideraríamos autorizados a admitir algo como a liberdade”, diz o próprio Kant (2011, p. 6).

Mas, o que é o prático em Immanuel Kant? O filósofo estabelece a condição prática como condição livre. Prático não é pragmático, embora possua consequências neste campo;

prático, porém, é liberdade. Uma razão prática, por exemplo, é uma razão mediante efeito da liberdade: “entendo por um conceito da razão prática a representação de um objeto como um efeito possível pela liberdade” (KANT, 2011, p. 92). Esse efeito produz uma influência no campo sensível, quando atua perante a determinação da vontade humana, assim, ela – a liberdade prática – assume caráter positivo e negativo. Para melhor compreensão destes sentidos, eis as contribuições de Cinara Nahra (2008, p. 103):

“(...) liberdade prática, que é definida (KrV 526B) como a independência do arbítrio frente à coerção pelos impulsos da sensibilidade”. A liberdade prática negativa é defendida (GM p. 179) como a propriedade da vontade de agir independentemente de causas estranhas que a determinem, e a positiva (autonomia) como a propriedade da vontade de dar a lei para si própria (GM p. 180), ou como causalidade de um ser enquanto ele pertence ao mundo inteligível (KrV p. 142).

A abordagem e leitura de Nahra explicitam algumas palavras-chave para a compreensão e atividade da liberdade prática como fundamento moral. São elas: vontade independente enquanto elemento da liberdade negativa e autonomia enquanto constituição da liberdade positiva. Parecem ser dois conceitos importantes na formulação do sujeito moral kantiano, pois requer que tal sujeito seja capaz de adquirir consciência de sua vontade, tendo por muito tempo sendo submetido à vontade de outrem (coação) e daí possa optar e usufruir de seu livre-arbítrio, como também desenvolva a autonomia a partir de suas várias etapas: física (relativo ao cuidado de si), intelectual (relacionada à formação da instrução e dos saberes científicos e não-científicos) até a autonomia moral.

O primeiro elemento remete-se à independência das determinações sensíveis ou o que se pode considerar como livre-arbítrio, isto é, a capacidade de escolher considerando “a vontade como independente das determinações de causas alheias” (KANT, 2009, p. 347)<sup>8</sup>. Através do livre-arbítrio há uma atividade de rompimento com a sensibilidade que tende a determinar e influenciar a vontade com toda força natural que possui. Vale ressaltar que este rompimento é crucial com a própria ideia transcendental de existir, pois através dele há também uma abrangência antropológica kantiana de não conceber o homem exclusivamente como qualquer outro ser natural, ou mesmo como animal bruto. Assim:

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que a condição do livre-arbítrio como elemento negativo se dá na apresentação kantiana de apresentá-lo como uma faculdade inferior à medida que pode ser determinado pelo prazer. Observe citação que segue: “(...) se o apetite por esse objeto antecede a regra prática e é a condição para fazer dela um princípio próprio, neste caso eu digo (em primeiro lugar): este princípio é então empírico. Pois o fundamento determinante do arbítrio é nesse caso a representação de um objeto” (Kant, 2011, p. 36).

“Por liberdade prática entenda-se aqui a independência do arbítrio frente à coerção pelos impulsos da sensibilidade; em outras palavras, o homem não tem um *arbitrium brutum* (animal), mas livre-arbítrio, e este funda-se na liberdade transcendental. Se não houvesse liberdade transcendental, todo arbítrio seria bruto, não podendo, como livre-arbítrio, “iniciar inteiramente por si mesmo uma série de eventos (B562)” (ZINGANO, 1989, p. 140).

Já a liberdade prática positiva identificada como autonomia torna segundo o próprio Kant (2009, p. 351) apresenta “a dedução do conceito de liberdade a partir da razão prática pura (e com ela, a possibilidade de um imperativo categórico)”. O conceito de autonomia se faz importante como positivo na compreensão da liberdade prática, pois é este conceito “que irá unificar a ideia de lei e a de liberdade” (DEKENS, 2008, p. 101). Pode-se pensar daí, a chave de compreensão da apresentação kantiana de estabelecer a liberdade a partir de uma dedução prática como possibilidade de um imperativo categórico. Afinal, o agente moral é um agente livre, por sua vez um agente livre é autônomo e como tal se faz universalizável por ser objetivo. “Objetivo é para Kant o que é válido para todas as pessoas de modo idêntico, porque percebido de modo igual por todas elas e conhecido pelas mesmas operações (apriorísticas) do intelecto e da razão” (NIQUET, 2008, p. 87).

Percebe-se que o problema da liberdade prática é um problema intimamente ligado à formação moral do indivíduo. Esse problema recai sobre um ser finito, mas que é racional e como tal possui liberdade e consciência do seu dever. Eis sua grandeza: “o homem não é grande porque é bom; ele é grande porque tem consciência do seu dever” (DEKENS, 2008, p. 111). Essa consciência interpela o homem para combater as inclinações de sua natureza, também para agir mediante a determinação da vontade no estudo do seu princípio, que necessariamente dos efeitos possíveis e produzidos pelo “querer”.

A liberdade prática se efetiva na razão prática, pois são uma e mesma coisa à medida que a razão é uma faculdade sobre a vontade e que em tudo, seja de modo positivo ou negativo, a vontade se relaciona com o princípio movente da liberdade. “A vontade é pensada como uma faculdade de se determinar a si mesma a agir em conformidade com a representação de certas leis” (KANT, 2009, p. 237). Portanto, a “razão prática legisla sobre a coisa em si, sobre o ser livre enquanto coisa em si, sobre a causalidade numenal e inteligível de um tal ser, sobre mundo supra-sensível formado por tais seres. (...) Pertencemos a uma natureza supra-sensível, mas na qualidade de membros legisladores” (DELEUZE, 2009, p. 45/46).

### 2.2.1 Liberdade Prática Negativa

No início desse tópico pontuava-se a liberdade prática como positiva e negativa. Tratando-se da dimensão negativa recorda-se como chave de leitura a independência das determinações sensíveis ou livre-arbítrio. Essa dimensão repousa, principalmente, no conflito natureza-razão e dela apontar-se-á algumas considerações no intuito de enfatizar que uma vez a razão determinando a vontade sobre a natureza, o que aqui se compreende enquanto liberdade do arbítrio ou livre-arbítrio, faz-se perceber que a lei moral enquanto móvel determinante da vontade, humilha o ser humano na sua condição natural de ser.

Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, especificamente na terceira seção em que o conceito de liberdade existe como chave explicativa da autonomia da vontade, assim apresenta negativamente a liberdade: “a vontade é uma espécie de causalidade de seres vivos na medida em que são racionais, e a liberdade seria aquela propriedade dessa causalidade na medida em que esta pode ser eficiente independentemente da determinação por causas alheias” (KANT, 2009, p. 347). Em outras palavras pode-se conceber a liberdade prática negativa como uma propriedade dessa causalidade que é a liberdade de ser independente das causas alheias como, por exemplo, a necessidade natural para os seres racionais, exemplo este do próprio filósofo. Percebe-se, pois, que esta adjetivação da liberdade evidencia-se o desprendimento da voz de ser natural, dos desejos, do simplesmente “querer”, da mera satisfação de prazer.

Ora, embora a liberdade prática apresente o livre-arbítrio como negativo, não significa necessariamente estabelecer uma cadeia axiológica, pois no modo kantiano de se pensar, o efeito negativo tende a produzir um efeito positivo. De tal modo, a condição negativa da razão prática é inicialmente fundante para se pensar a própria autonomia da vontade, questão essa a ser observada melhor na próxima abordagem. Sendo assim, que importância merece o livre-arbítrio para a formação do sujeito moral kantiano?

Leite (2011, p. 78) afirma que “a liberdade do arbítrio é a independência de sua determinação por impulsos sensíveis”. Nesse sentido, recorda-se que o ser humano não é exclusivamente um ser moral; pelo contrário, a moralidade para o homem não está no plano da atribuição, isto é, dado a todos, mas da conquista, e como tal é necessário que este ser perpassa por estágios em sua formação, sendo capaz de vivenciar atitudes morais. A independência dos impulsos sensíveis, então, é um exercício em prol da formação do sujeito moral. Afinal, seria uma contradição existir uma ação moral, a qual requer princípio objetivo

e universal, se não houvesse inicialmente uma independência do incitamento natural. Nesse sentido, assim reconhece Dalbosco (2011, p. 76): “o processo formativo-educacional deve adotar, como ponto de partida, não o ser puramente racional, mas a condição humana frágil”.

Tratando-se do reconhecimento da condição frágil humana, observa-se que “a natureza sensível não tem a moralidade por lei” (DELEUZE, 2011, p. 57). Essa insuficiência causa na condição natural um sentimento de humilhação, esse sentimento pode ser concebido quando fica inviável para a natureza proporcionar dignidade ao ser humano. “A lei moral inevitavelmente humilha todo homem na medida em que ele compara com ela a propensão sensível de sua natureza” (KANT, 2011, p. 121). Com seu caráter determinativo a natureza não é capaz de agir mediante princípios, pelo contrário, a ação não provém da reflexão, mas da impulsão. O impulso além de não garantir que uma ação seja incondicional, tende a estimular o egoísmo que constitui a própria natureza no tocante de sua sobrevivência e perpetuação ou mesmo a satisfação particular como garantia de conquistar a felicidade. Daí, a necessidade de ser tutelada, isto é, de uma voz – no caso, da razão – ditar o que deve a vontade.

O sentimento de humilhação provocado à condição natural pela moralidade existe para causar humildade à natureza humana. É bem verdade que haja uma inclinação para satisfazer desejos pessoais, afinal, essa inclinação é parte constituinte do ser humano. No entanto, diante da ação moral prevalece de fato a satisfação. Sendo assim, não há uma necessária incompatibilidade entre felicidade e lei moral ou ação moral no pensamento kantiano. O agir moral pressupõe satisfação ao indivíduo à medida que este se percebe como membro do mundo inteligível, devido a capacidade racional que possui, de modo tal que seu agir pode ser válido em qualquer situação e temporalidade. Essa identificação não se dá por acaso, nem tão pouco espontaneamente. Ela é estimulada, perpassa a dinâmica do ensino-aprendizado e de modo progressivo existe quando a consciência do dever se torna cada vez mais presente no agir humano. Assim:

“Do ponto de vista pedagógico, a consciência dessa subordinação, que é o sentimento de respeito pela lei moral, não se forma repentinamente para uma vontade que não é boa absolutamente e que, portanto, é imperfeita. Tal vontade precisa ser formada progressivamente, e sua formação deve iniciar na infância, período no qual, segundo Kant, se desenvolvem os primeiros germes de moralidade” (DALBOSCO, 2011, p. 70).

O reconhecimento humilde da natureza humana diante da grandeza moral constitui a formação humana em todo o itinerário, inclusive, cronológico. A humildade da natureza humana explicita que esta não é exclusivamente determinante. Já a grandeza moral assim existe quando evidencia a dignidade que é o ser humano em si.

Perante o sentimento de humilhação conforme exposição anterior cabe ainda mencionar que a liberdade prática negativa, liberdade esta independente de causas alheias, existe mediante o critério dos princípios utilizados pelos seres racionais finitos para fundamentarem suas respectivas ações. O estudo dos princípios é também alvo de investigação kantiana, pois é através deste estudo que para Kant o sujeito poderá encaminhar-se para a moralidade. Em *Sobre a Pedagogia* recorda-se o seguinte: “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, a princípio, as da escola e, mais tarde, da humanidade” (Päd, IX, 481). Uma vez que se desprende da voz natural, caberá a este ser refletir sobre a intenção que move sua ação, para daí estabelecer critério de moralidade. Essa intenção refere-se aqui ao estudo dos fins ou da finalidade da ação, da ação enquanto causa; não enquanto efeito.

Considerando a questão do princípio como prova da existência do livre-arbítrio, assim defende Nahra (2008, p. 109):

“A consciência do dever todos os homens possuem à medida que são capazes de distinguir e apontar ações conformes e contrárias ao dever, ações certas e ações erradas. O homem, então, vai reconhecer-se como livre no sentido negativo, ou seja, como dotado de livre-arbítrio, como capaz de agir independentemente de motivações de ordem natural, a partir do momento em que trava contato com a noção de dever, em que reconhece a existência de um princípio do dever que é fornecido pela razão. O que o homem primeiro reconhece é o dever. Se somos capazes de reconhecer o dever e agir certo (mesmo que isto coloque em risco a própria conservação da vida), nos reconhecemos enquanto capazes de agir por princípios, enquanto capazes de efetuar escolhas, enquanto dotados de livre-arbítrio”.

A partir da noção do princípio e da consciência do dever, percebe-se que o ser humano vivencia o *devoir*. Essa vivência se dá no critério estabelecido por este para orientar sua ação, de tal modo, na fundamentação que constitui este critério, na causa que o motiva. Estar atento a essa dimensão é perceber que a partir do sentido negativo, ou do livre-arbítrio, o ser encaminha-se para a vivência da autonomia no seu grau mais elevado. Tendo já garantido a

autonomia física/ natural, é chegado o momento da autonomia da vontade, conceito que faz surgir à parte positiva da liberdade prática.

O *devoir* expõe a condição do ser natural mediante o princípio da consciência do dever, de romper com a própria inclinação considerando que aquilo que deve ser é exposto pela voz racional que o instiga e o convida para a moralidade. Instaura-se a crise, pois haja vista a satisfação do prazer sensível, a inclinação para uma ação cuja consciência reconhece o respeito que constitui a lei – no caso a lei moral – e a dignidade que esta instaura, fica sempre um apelo para agir mediante o reino dos fins, ou seja, condição de possibilidade moral. Reconhecer essa crise é ser consciente do limite que é o humano. Esse limite é a condição racional-sensível que o constitui. Há uma relação a ser observada nessa condição: a todo instante o homem perante suas inclinações ora age satisfazendo as mesmas, ora age contrariando-as. Esse contrariar pode ser observado a partir do livre-arbítrio, o qual proporciona pensar não somente se se pode fazer, mas, sobretudo, se deve-se fazer. Essa tensão entre querer-poder, perpassa o *devoir* enquanto condição de possibilidade e adentra a esfera do dever. Através do *devoir*, percebe-se que o livre-arbítrio (heteronomia) progride para a consciência do agir (dever) mediante respeito pela lei moral (autonomia). Assim,

“o dever, como fundamento por si mesmo, traduz-se em um querer operante no mundo dos fenômenos, e assim obtêm a realidade imediata. A lei da razão impõe à liberdade a exigência de absoluta realização. Nesse sentido, o homem não é livre, mas *deve ser* livre” (HERRERO, 1991, p. 20-21).

### 2.2.2 Liberdade Prática Positiva

A terceira seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* dá especial atenção, ao que se concebe como liberdade positiva prática ou liberdade enquanto autonomia da vontade. Kant (2009, p. 349) interroga o leitor ao passo que apresenta em sua questão a chave de leitura como resposta: “O que pode ser, então, a liberdade da vontade senão autonomia, isto é, a propriedade da vontade de ser para si mesma uma lei?” Parece ser fundamental a compreensão de dois conceitos que imbricados fornecem adjetivo positivo a ação mediante liberdade. São eles: autonomia e vontade.

Para Kant (2009, p. 269), a “autonomia é, portanto, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional”. Recorda-se que o princípio da dignidade humana pressupõe a condição de moralidade e como tal, esta condição humilha a natureza

pela insuficiência desta legislar mediante fins objetivos e universalizáveis. A autonomia, de tal modo, representa um convite para a ação que uma vez iniciada com o livre-arbítrio (independência das causas alheias e onde o agir se faz por escolhas), tende a caminhar-se para a vontade que é legisladora e se põe na condição legislada, a qual também pode ser ocupada ou vivenciada por qualquer outro ser que seja racional finito. Com a autonomia o querer ou a escolha (no plano do livre-arbítrio) amadurece para os fins que plasmam a ação.

Daí tem-se o seguinte: o primeiro exercício de uma ação livre é a oportunidade de escolha. Essa escolha inicial ainda precoce e imatura nada mais é senão a independência das determinações naturais o que aqui se entende por livre arbítrio. No entanto, se espera que tais escolhas não existam de qualquer modo, nem privilegie quaisquer intenções, porém, que privilegie fins bons. O cultivo do cuidado, da disciplina e da instrução auxiliam o ser humano em seu livre-arbítrio e no progresso deste. Concebe-se aqui como progresso do livre-arbítrio a capacidade humana cuja vontade regida pela razão é capaz de escolher fins que fundamentem ações como objetivas e universalmente válidas. Tais ações são ações morais. Neste instante, não mais existe um mero livre-arbítrio, mas liberdade, segundo o pensamento filosófico kantiano, liberdade prática. Sendo assim, torna-se evidente que embora o livre-arbítrio caracterize a liberdade positiva negativa, este proporciona também a liberdade prática positiva.

No campo prático, isto é, cuja ação é fundamentada pela liberdade, se tem enquanto perspectiva pedagógica o próprio itinerário de formação do indivíduo que tende a assumir progressivamente a conduta de sua formação e nestas suas ações, sobretudo, o princípio que as constitui. De tal modo, a autonomia se faz condição indispensável de se pensar a formação do sujeito moral em Immanuel Kant. Afinal, é fundamento da educação que se desenvolvam os indivíduos para a autonomia. No entanto, diante do progresso de livre-arbítrio para liberdade como autonomia da vontade (fundamento moral) se pode dizer que perante a intenção da educação, mesmo que o indivíduo não tenha garantia de ser moralmente autônomo, mas que ao menos no plano do livre-arbítrio seja educado para atingir bons fins<sup>9</sup>.

Tratando-se da autonomia no plano da liberdade prática positiva, percebe-se o caráter determinante que a constitui. Agir autonomamente é determinar-se enquanto vontade sobre as inclinações sensíveis que se está sujeito pela dupla condição (racional-sensível) que se possui. De tal modo, a compreensão da razão prática se faz pertinente, pois através dela se observa a

---

<sup>9</sup> Esta discussão é importante e será contemplada no último tópico desta abordagem sobre a Liberdade em Immanuel Kant, como também preparatório para o capítulo que segue, o qual privilegiará a questão da formação moral tendo como base a obra “Sobre a Pedagogia”.

ação da liberdade influenciando o princípio do agir, provocando, de tal modo, efeito no mundo em seu tempo-espaço, isto é, na condição sensível. Nesse sentido, Zingano (1989, p. 141) expõe a autonomia como uma leitura ou modo de conceber mais abrangente:

“Kant não usa o termo autonomia; sua expressão é mais geral, ele a considera determinante (B584). A noção está claramente aí presente, pois ser determinante, ao nível da razão, não significa outra coisa do que ser autônoma. A razão especulativa, todavia, quer somente dissolver o conflito em que se via enredada, sem ter a pretensão de expor a *realidade* da liberdade enquanto uma das faculdades que contém a causa dos fenômenos do nosso mundo sensível (B585-6). A exposição dessa realidade pertence a uma crítica da razão prática”.

A autonomia se faz determinação, e como vontade é chave de explicação da liberdade no campo prático, pois “liberdade e legislação própria da vontade são ambas autonomia, por conseguinte, conceitos recíprocos, dos quais, porém, justamente por isso, um não pode ser usado para explicar o outro e dele dar razão” (KANT, 2009, p. 362-363). É fundamental deixar explícito a postura sempre do que é determinante (razão) perante o determinável (natureza), pois somente assim, fica claro a ação livre como possibilitadora da lei moral, uma vez que se fundamenta aqui a liberdade no sentido prático positivo. Ao observar a autonomia enquanto condição de determinação da vontade sobre a natureza, se recorda o sentimento de humilhação que essa sofre. Por outro lado, a autonomia desperta o respeito e a dignidade como frutos desta, uma vez que por ela se concebe a lei moral. A lei moral dignifica o homem à medida que o legisla no reino dos fins como fim em si mesmo. Nesse sentido, “o que humilha provoca um efeito sobre o sentimento e o ato de eliminar um impedimento à lei é julgado pela razão como uma ação positiva da causalidade. Assim, a lei moral é subjetivamente uma causa de respeito e se torna móvel da ação” (HERRERO, 1991, p. 36).

Tendo observado a autonomia como fundamento da liberdade prática positiva esclarece-se que essa autonomia não existe de modo isolado. Autonomia aqui é autonomia da vontade. Assim, a vontade também é fundamental para compreensão desta adjetivação positiva sobre a liberdade prática kantiana. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o filósofo explicita que “vontade é pensada como uma faculdade de se determinar a si mesma em *conformidade com a representação de certas leis*” (KANT, 2009, p. 237). Essa definição certamente remete-se a questão da liberdade haja vista que somente um ser livre é capaz de agir mediante outras determinações além daquelas dada naturalmente e que também por ser livre é capaz de agir perante leis impostas a si e aos demais. Assim, a vontade é presente

enquanto característica nos seres racionais e necessita de um ordenamento da razão para não ser servil apenas da voz natural.

Ainda na *Fundamentação*, Kant estabelece um critério axiológico para a faculdade da vontade: esta pode ser boa se for determinada racionalmente e mau se for apenas inclinação sensível. A chave de fundamentação de uma boa vontade é que a razão a determina perante o reino dos fins e como tal a legislação tende a recair no plano objetivo sobre aquilo que existe a todo ser finito, o próprio homem, por exemplo. É válido lembrar que enquanto vontade cuja autonomia se faz presente, evidencia-se a inclinação racional mediante uso livre nas experiências temporais, configurando-se deste modo como razão pura prática, ou como define Kant (2011, p. 92) razão prática é “a representação de um objeto como um efeito possível pela liberdade”. A vontade é fundante para compreender que na questão moral não é necessariamente o objeto a ser alvo de atenção, nem tão poucos os efeitos produzidos pela ação, mas a causa da vontade enquanto fundamento do agir, sendo esta causa a liberdade. Daí, a noção de autonomia da vontade como liberdade prática positiva.

Kant (2011, p. 55) apresenta que a “autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres conforme a elas”. Uma vez que a razão pura encontra-se na atividade legislante, esta se torna prática, pois sua legislação influencia as experiências sensíveis. Nesse contexto, a vontade autônoma evidentemente não pode ser outra coisa senão a própria liberdade. Assim diz o filósofo: “A lei da vontade pura, que é livre, põe esta numa esfera inteiramente diversa da empírica, e a necessidade que ela expressa, já que não deve ser nenhuma necessidade natural, tem que consistir, portanto, meramente em condições formais da possibilidade de uma lei geral” (KANT, 2011, p. 56).

A independência das condições sensíveis presentifica a vontade como vontade pura onde a determinação é fundamento da lei moral. Interessante fazer uma ressalva que no projeto pedagógico Kant põe em questão o trato desta vontade no processo de formação. Na obra *Sobre a Pedagogia*, o filósofo apresenta que o homem “poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo” (2006, p. 102). Esta força pode ser entendida como a autonomia da vontade. Em Dalbosco (2011, p. 77) “a ideia de o sujeito dar-se a si mesmo a lei, ideia da autolegislação, é o ponto de partida do domínio de si mesmo como condição de construção da “fortaleza interior” contra o poder tirânico das inclinações internas e das forças externas ameaçadoras e destrutivas”.

A vontade é chave de entendimento da própria capacidade legisladora e livre que possui. Ora, há uma vontade submetida à natureza quando se age apenas por inclinações e de

modo contrário há uma natureza submetida à vontade quando se age por dever, reconhecendo-se como ser livre e, sobretudo, legitimando a condição moral. Pensar a autonomia da vontade é pensar o ser humano na atividade de autodeterminação. De igual modo é pensá-lo enquanto membro dos fins e, conseqüentemente, passível de ação moral. É dar especial atenção ao valor que possui o homem no reconhecimento de sua dignidade. Daí, “o que importa é somente o fundamento determinante do querer nas suas máximas” (KANT, 2011, p. 73). A esse querer identifica-se a autonomia da vontade.

Portanto, a liberdade prática positiva é este estado da liberdade onde através da autonomia da vontade se é possível iniciar por si mesmo um novo estado determinante para a condição sensível pelo crivo legislativo, objetivo, universalizável. De igual maneira, liberdade prática positiva é a faculdade da razão pura se tornar prática. Essa formulação de Kant, sobretudo apresentada na *Crítica da Razão Prática* provoca uma reflexão sobre a gênese moral, ou o que aqui se aborda como a causa da vontade. Inevitavelmente, ao pensar-se enquanto ser livre, consciente da dignidade que possui, cabe ao homem um desprendimento daquilo que o impede de ir além de si mesmo: a natureza. Por isso, “ensinado ao homem a sentir sua própria dignidade, ele confere ao ânimo uma força, não esperada por ele mesmo de libertar-se de todo o apego” (KANT, 2011, p. 241). O reconhecimento da lei moral provoca no homem uma atitude de desapego da sua condição natural não como uma escolha simplesmente, porém, como uma consequência. A liberdade prática positiva vem em auxílio desta atividade para tornar válido tal consequência. Afinal, sem liberdade enquanto autonomia da vontade ou (sem liberdade prática positiva), fica inviável pensar o homem desprendido de sua condição natural.

### **2.3 No primado da liberdade, a formulação dos conceitos morais**

A abordagem deste capítulo enfatiza enquanto ideia geral a liberdade como alicerce da formação moral. Pensar esta aproximação é atribuir o devido valor que tem a liberdade na especulação educativa abordada pelo filósofo, inclusive na sua obra mais específica da abordagem pedagógica: *Sobre a pedagogia*. Na obra, tem-se a seguinte questão:

“Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas, de que modo 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. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente” (Päd, IX, 453).

Percebe-se que a indagação – de que modo cultivar a liberdade? – é chave para a compreensão de todo o sistema pedagógico e, moral, de Kant. Do cultivo da liberdade, entende-se além da formação moral, a questão do direito, da estética, da religião. Desde já a presença da liberdade enquanto desprendimento da necessidade de coação, ou mesmo do livre-arbítrio no domínio pragmático/ fisiológico, já é um ensaio para a liberdade em seu modo mais complexo, isto é, prático. Seja tal modo, a compreensão do que Kant considerou em *Sobre a Pedagogia* o necessário em prol da independência. Certamente essa independência já é uma realização inicial da vontade e desta enquanto atividade autônoma.

No capítulo anterior, a Liberdade foi apresentada como um dos pilares do pensamento pedagógico kantiano juntamente com outros elementos tais como: razão, progresso e autonomia. Houve nesta reflexão inicial uma apresentação especulativa dos conceitos morais. A todo instante, este trabalho que procura identificar o modo de formação moral segundo a filosofia prática de Immanuel Kant, percorre um itinerário conceitual o qual permite um espaço investigativo para neste instante da reflexão, na qual a Liberdade é apresentada com maior veemência, abordar enquanto formulação do conceito moral, a noção de dever e do imperativo categórico. Pretende-se com essa perspectiva demonstrar que não se basta – moralmente e kantianamente pensando – escolher bons fins, porém, optar por fins bons.

### **2.3.1 No agir livre, o dever: lei moral para o ser racional-sensível**

A respectiva reflexão busca apresentar o dever como lei moral para o ser racional-sensível. Somente uma criatura livre é consciente da existência da moralidade a qual existe como lei, tornando-se dever, perante a condição racional-sensível que permeia o ser humano, ser este racional, porém, finito. Esta abordagem enfatiza na própria condição humana uma “existência metafísica” (LACROIX, 1979, p. 75). Pensar uma existência metafísica é está atento para a questão prática em Kant. Não se trata da metafísica deixar de ser essência, porém, compreender que a essência não se limita em ser metafísica. Essa dualidade metafísico-prática existe no indivíduo tal como a razão e os desejos. Ora, não se pode esquecer que o ser humano é um ser de vontade tanto como também é um ser racional.

Mas, o que pode significar o dever como lei para o ser racional-sensível? Buscar-se-á apresentar uma resposta a partir do próprio percurso que Kant faz na sua *Fundamentação*. Na obra em questão, o dever existe como forma de se pensar aquilo que é moralmente bom. Por isso, inicialmente surge numa discussão que busca caracterizar a vontade como “boa”, considerando justamente o que anteriormente apresentamos: o homem como também um ser de desejo, de vontade. Reconhece-se, pois, o homem possuidor de uma vontade como ser racional que é. Vontade pode ser concebida como capacidade de agir segundo princípios. Existe uma vontade adjetivada como boa (KANT, 2009, p. 105). A vontade boa é aquela determinada sempre pela razão, pois a vontade só obedece a mesma se for constrangida por ela (KANT, 2009, p. 113). Como condição de ter uma vontade boa, logo surge o princípio de um agir por dever. Kant estabelece além da questão ‘agir conforme ou agir por’, o plano hipotético, o plano categórico e suas respectivas características e fundamentos (KANT, 2009, p. 117). Por fim, a caracterização do dever como respeito à lei moral. Nesse contexto existe uma grande tensão entre o ideal e o real. Digamos que o ideal seja a ação humana no plano moral. Já o real será justamente a ação movida por desejos e inclinações subjetivas, alvo do progresso e por onde se inicia e perpassa o desenvolvimento legado pelo viés do Esclarecimento.

Na primeira discussão, Kant considera a vontade como boa não pela intenção que a mesma busca obter ou atingir. Porém, pelo próprio dado em si e por si mesmo. O grande desafio nessa questão é saber discernir e fornecer orientação às inclinações humanas, afinal, toda vontade pressupõe um desejo, uma causa, um interesse que ora parte de um indivíduo em benefício próprio, ora parte de um indivíduo em benefício de outrem. A questão ainda não se trata em valorizar a vontade como boa ou má simplesmente pelo fato da ação, do desejo ou da intenção, favorecer ou beneficiar uma maioria ou massa. Porém, optar por uma ação considerando exclusivamente os fins em si mesmo. Segundo leitura própria, ser fim em si mesmo é possuir valor absoluto, reconhecendo a si e aos outros como finalidade de toda e qualquer ação. Há uma atividade pedagógica a se considerar perante a formação do sujeito quando este orienta seu ser e seu agir por fins cujo valor existem em si mesmos. Formar nesse sentido é desprover-se de variadas intenções para adquirir outra finalidade, também não se trata em adquirir meios que se acumulem sem sentido, e o que parece pior, apenas como mera satisfação dos desejos, paixões e inclinações humanas. Considerando a vontade como atividade da razão, o dever vem em auxílio desta para orientar o princípio que a fundamenta, o que se faz questão de reforçar, não enquanto meio, mas enquanto fim em si mesmo.

Para o desenvolvimento de uma vontade boa, Kant (2009, p. 115) toma para exame o conceito do dever, o qual segundo ele, “contém o de uma boa vontade”. Daí, surgem alguns exemplos a fim de questionar certas orientações e princípios se de fato são um dever moral, da forma como são estabelecidos enquanto dever (no plano comum e social de se pensar este conceito). Nesses exemplos a conservação da vida aparece como um dever, e segundo o próprio Kant (2009, p. 117) “todos têm uma inclinação imediata a isso”. A grande questão é se a preservação da vida acontece conforme o dever ou por dever. Somente na reflexão do princípio movente dessa ação que se poderá considerar algo aparentemente tão natural, pois todos buscam garantir a própria sobrevivência e daqueles que amam, como uma atitude moral ou não. Por isso, a ideia de Dekens (2008, p. 95) é favorável ao fornecer um bom entendimento que Kant não está preocupado em estabelecer de forma didática e registrada uma ética comportamental, mas de refletir sobre o princípio que move as ações humanas:

“O objetivo primeiro da moral kantiana não é a construção de uma nova ética do comportamento, mas a salvaguarda do abismo que separa a descrição teórica e a descrição prática, ou a obsessão de não oferecer à experiência senão a fina ponta de uma lei, purificada de tudo o que possa perturbar sua dolorosa inscrição no corpo do ser razoável, ainda que essa lei não viesse a ter consequências maiores que a má consciência daquele que a tomasse”.

O ser racional-sensível não é um mero atributo, é uma condição humana. No entanto, o que varia são justamente os desejos e os princípios das ações realizadas por este. O caráter, enquanto valor moral reside nesse espaço: que as pessoas façam o bem não por inclinações particulares, mas por dever, alcançando assim o teor moral da ação. É importante explicitar que a teoria kantiana não pretende menosprezar a vontade, no entanto, no reconhecimento desta, fundamentá-la como elemento alvo do processo de formação moral do indivíduo, por isso, a todo instante, a cada agir, há uma autoreflexão e simultaneamente uma espécie de cobrança ao que pode significar a ação particular. Daí o princípio da ação como elemento reflexivo do teor moral que esta tenha ou venha a possuir. É preciso consciência de que a ação deve ser realizada pelo valor que possui, quer me agrade e me beneficie, quer não. O desafio está posto. De repente, a razão ao passo que seja um elemento constitutivo da formação moral, torne-se também, um elemento desafiador perante a facilidade de transgressão dos deveres que existem ou mesmo da inclinação na qual inevitavelmente se é afetado a todo instante que se deseja, a todo instante que se age.

Sob esta ótica, fundamenta-se a segunda proposição na primeira parte da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. “Uma ação por dever tem seu valor moral não no intuito a ser alcançado através dela, mas, sim, na máxima segundo a qual é decidida, logo não depende da realidade efetiva do objeto da ação, mas meramente do princípio do querer” (KANT, 2009, p. 125). Evidentemente que tal discussão busca ainda elucidar a vontade no binômio racional-sensível. Não se pode evitar de sentir, segundo a leitura apresentada, o desejo humano, mas, pode-se refletir sobre a intenção de tal desejo e até mesmo se este será moral e, portanto, se terá um fim em si mesmo. Pensar sobre o princípio do querer não significa que daí em diante as pessoas não deixem de agir erroneamente, ou de acordo com o discurso desta discussão, que as pessoas passem a agir somente moralmente. No entanto, a possibilidade de pensar sobre o princípio do querer embora não determine a ação, mesmo que a influencie, torna as pessoas conscientes daquilo que além de pensar, estão prestes a realizar ou agir. É válido ressaltar que não existe intenção em transformar a discussão moral kantiana num código de conduta humana, o próprio filósofo não ousou tal proeza.

Assim, não à toa o princípio no pensamento pedagógico kantiano se faz fundante. No processo de formação moral ele torna-se atributo de esclarecimento do próprio homem perante sua natureza sensível, racional e, sobretudo, seu agir. Por isso, no processo de formação, o princípio enquanto conceito e teoria assume uma atividade didática e será contemplado no último capítulo deste trabalho como componente pedagógico da formação moral segundo a filosofia prática de Immanuel Kant.

Pensar a formação moral inevitavelmente desperta análises a partir de vivências cotidianas, afinal, o sentimento moral interpela o ser e seu modo de ser no mundo, por isso a conduta humana encontra-se nesta leitura relacionada com a lei moral. Esta – a conduta – desperta-se nas relações, nas influências, nos apetites, nas intenções que as interpela. Ela deve amadurecer, progredir para que não seja sempre uma qualquer conduta, mas uma conduta boa, em outras palavras, uma conduta moral. Na terceira proposição, temos o que Kant apresenta como “consequência das duas anteriores”, mas que pode segundo uma leitura própria ser a síntese das demais: o dever como necessidade de uma ação por respeito à lei (KANT, 2009, p. 127). De tal forma, apenas a lei pode determinar a vontade humana. E, por isso, ela está no campo racional-sensível. Pois a lei tem seu lugar no “ser racional” e não na condição subjetiva do mesmo. Aí está outro dado a se considerar: o da autolegislação.

A vontade existe como determinada pela lei para si mesma e para todas as demais. Sendo assim, não há maneira de haver enquanto campo de possibilidade uma formação que

seja excludente, ou que privilegie determinado grupo ou circunstância, afinal, o princípio deve ser um só – o fim em si mesmo – e aplicado a todos. De tal forma, é bastante claro quando nos explica que nunca devemos “proceder de outra maneira senão de tal sorte que eu possa também querer que a minha máxima se torne uma lei universal” (KANT, 2009, p. 133). A explicação kantiana está coerente com sua noção conceitual de imperativo categórico. O dever constitui além do reconhecimento do respeito pela lei prática a própria condição de uma vontade que é boa e assim o é, por ter a condição “em si mesma”. O ser racional se manifesta na obediência de uma lei prática objetiva, desprendida das próprias inclinações sensíveis.

Observa-se o esforço de Kant na primeira parte de sua *Fundamentação* de estabelecer basicamente três ideias: inicialmente que a razão existe para a produção de uma vontade boa e não meramente para assegurar a própria felicidade e a sobrevivência, isso porque já seria dado pela própria condição natural sensível humana, uma vez que a razão também é natural. Assim, a razão já se caracteriza em sua relação com a vontade humana e nesta abrangência, será o dever um elemento essencial tanto nessa discussão como na busca por um pensar pedagogicamente a formação moral do indivíduo a partir de Kant. O segundo esforço compreende-se em apresentar no que consiste uma ação por dever enquanto ação moral, basicamente expresso no seguinte: “não no intuito a ser alcançado através dela, mas no princípio do querer” (KANT, 2009, p. 125). O terceiro esforço da primeira parte, por fim, se dá na caracterização do dever enquanto necessidade de uma ação por respeito à lei (KANT, 2009, p. 127). Percebe-se uma linha de raciocínio baseada principalmente no seguinte: vontade boa – princípio – dever. Parte-se daquilo que é naturalmente humano – à vontade – para aquilo que existe enquanto desenvolvimento, o que se pode considerar como o princípio e o dever dado não em qualquer esfera da vida humana a não ser na esfera racional.

Na segunda seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* Kant já questiona certas ações que mesmo coerentes em conformidade com o que estabelece o dever, ainda assim não são morais por não se constituírem por dever. Certamente há um legado pedagógico a se considerar do próprio ponto de vista educacional: geralmente se dita a regra e exige-se a obediência, pouco se fundamenta o princípio e o valor que possui a ação. Na mera obediência das regras, seja em que vertente for, civil, religiosa, profissional, etc, se cultiva uma conduta socialmente estabelecida e aceitável, no entanto, necessariamente, não se cultiva autonomia do indivíduo diante de si. Esse fato existe, pois uma obediência sem reflexão, sem discernimento do princípio (intenção) que a fundamenta enquanto legislação e enquanto importância social, nada mais é senão uma ação do crivo da minoridade. Por isso, uma

educação que vise a formação da conduta moral ou mesmo do caráter do indivíduo não deve contentar-se com a mera obediência, mas com a formação da consciência do indivíduo perante a intenção de sua ação e da própria ação em si mesma.

No entanto, aquele que pensa, reflete sobre como deve agir e porque agir de tal modo, reconhecendo o princípio, a necessidade, a devida importância, age livremente e segundo o exercício da maioridade que aos poucos se faz presente diante da autonomia que se conquista. “A diferença entre conhecer (*erkennen*) e pensar (*denken*) e o reconhecimento de um uso legítimo deste último caracteriza a ampliação do emprego da razão pura” (DALBOSCO, 2011, p. 55)<sup>10</sup>. Percebe-se que há uma distinção do pensar sobre o conhecer. Nem tudo que se pensa, se pode de fato conhecer. Aquilo que se acredita conhecer e sobre o qual não se pode pensar é dogma e não impulsiona o indivíduo ao crescimento. A citação em destaque aponta a reflexão kantiana sobre a auto-abnegação. É uma abordagem cujo princípio (intenção) existe por dever, conseqüentemente, chama atenção para se livrando dos interesses particulares, privilegiar a ação moral por possuir fim em si mesmo. O pensamento kantiano pode ser considerado como fundamento universal da moral:

Por amor à humanidade, estou pronto a conceder que até mesmo a maioria de nossas ações seriam conforme o dever; mas, se olharmos mais de perto aquilo de que se está cogitando e cuidando nelas, topamos por toda parte o bem amado eu, que está sempre se pondo em destaque, e é nisso, e não no severo mandamento do dever, o qual exigiria muitas vezes auto-abnegação, que se apoia a intenção de suas ações (KANT, 2009, p. 165).

Com esse pensamento, fica-se a refletir que embora seja um nobre ideal, o processo de formação moral pode significar ousadia de um projeto iluminista, o que não deve ser impedimento, afinal, tal como aprender requer um esforço, assim também demanda o formar. Já o autoformar-se requer muito mais que um mero esforço, porém, uma consciência. Um processo formativo no qual exija a autoabnegação é uma ação pedagógica voltada para o que vai simplesmente da autorenúncia ao controle dos próprios desejos, da vontade subjetiva, do ponto de discussão da humanidade, domar a própria animalidade que habita no humano. Tomamos esse trecho como fundamento universal da moral, pois explicitamente Kant

---

<sup>10</sup> O emprego da razão pura comentado por Dalbosco recorda o próprio Kant ao expressar o desejo de ampliar o conhecimento (pensamento) sobre um conceito dado (conhecimento). Na obra “Da utilidade de uma nova crítica da razão pura” (KANT, 1975, p. 98) registra-se o seguinte: “Que eu possa ampliar meu conhecimento sobre um conceito dado, ensina-me o incremento diário de meus conhecimentos através da experiência, que continuamente vai aumentando”.

apresenta no severo mandamento do dever a intenção de suas ações. Outra atenção dada pelo filósofo ao conceito de dever é apresentar o dado incondicional<sup>11</sup> que este possui (KANT, 2009, p. 229). A incondicionalidade é o atributo de aplicabilidade, pois se este age como um princípio em si mesmo e não como forma de atender as vontades subjetivas ou finalidades particulares, a ação simplesmente acontece pelo próprio valor que possui independente de quem age e para quem age, independentemente de quem se beneficiará, até mesmo porque supõe-se que haja um benefício comum a todos, pois a ação será mediante o respeito a lei moral e como tal possui caráter universal, a medida que também “tem de valer para todos os seres racionais e só por isso tem de ser uma lei para toda vontade humana” (KANT, 2009, p. 229).

A discussão que se desenvolve enquanto incondicionalidade reforça a própria ideia de universalidade na relação vontade-dever. Kant (2009, p. 263) apresenta o dever como uma “necessitação prática” e como tal ele se aplica tanto ao soberano do reino dos fins – princípio – enquanto tal, mas a cada membro, de tal forma que quem legisla – no caso o ser racional – se submete a própria legislação, legislação esta que engloba um membro e a todos na mesma medida. Evidentemente que essa legislação, ou seja, o dever enquanto ação por uma obrigatoriedade conforme lê Dalbosco<sup>12</sup>, não se aplica à esfera sentimental, a esfera das percepções individuais, mas, à esfera racional, o elemento que também consideramos como comum a todos.

O terceiro momento pensado por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* dá especial atenção ao conceito de liberdade como elemento primordial de se pensar a autonomia da vontade. No entanto, se compreendemos o dever como uma ação por respeito à lei é cabível destacar algumas ideias kantianas ao elemento que comunga toda a sua sistemática conceitual e tornou-se símbolo da tradição moderna: a razão. “O homem, diz Kant, encontra efetivamente dentro de si uma faculdade pela qual se distingue de todas as outras coisas, até de si mesmo, na medida em que é afetado por objetos, e tal é a razão” (2009, p. 367). Neste instante, o dever assume uma efetiva participação na construção da ideia de uma autonomia da vontade. Ora, se fala aqui de um dever categórico. Este dever possui o

---

<sup>11</sup> Na tradução de Guido Antônio de Almeida se observa a seguinte nota: “Aqui, a saber: no conceito de dever. Aquilo de que se trata no conceito de dever é a convicção de que a ação é comandada incondicionalmente pela razão, isto é, independentemente de qualquer estímulo sensível”.

<sup>12</sup> Segundo Dalbosco em sua obra “Kant e a educação” (2011, p. 68), por dever, entende Kant a necessidade objetiva de uma ação segundo a obrigatoriedade. Nessa discussão entendemos tal obrigatoriedade como lei moral.

adjetivo de ser uma proposição sintética “a priori”, onde mais uma vez reforça-se o elemento racional sobre a condição empírica e sensível<sup>13</sup>. Segundo Kant

“o dever categórico representa uma proposição sintética a priori, por sobrevir a minha vontade afetada por apetites sensíveis ainda a ideia de precisamente a mesma vontade, mas pertencente ao mundo inteligível, pura, por si mesma prática e contendo a condição suprema da primeira segundo a razão” (2009, p. 377).

Entende-se aqui por proposição uma sentença declarativa. Esse conceito está imbricado na teoria do conhecimento kantiana que concebe os juízos, ou seja, uma reflexão sobre algo de duas maneiras: analítico ou sintético.

“Tome-se um conhecimento qualquer. Conhecer sempre significa ligar pelo juízo um sentido a um predicado, o qual traz uma informação a respeito daquele. Daí, duas situações são possíveis: seja que o predicado está compreendido no sujeito, e o juízo é dito analítico; seja que o predicado deve ser acrescentado ao sujeito, e o juízo é qualificado de sintético. (...) Desde que haja experiência, há síntese” (DEKENS, 2008, p. 41).

O juízo analítico existe quando o predicado do sujeito deriva do próprio sujeito, já o juízo sintético existe quando o predicado mediante outro conceito externo auxilia e/ ou acrescenta-se ao sujeito. Na *Crítica da Razão Pura* (1996, p. 58) Kant exemplifica apresentando o predicado nomeado como B pertencente ao sujeito nomeado como A, sendo algo contido (ocultamente) nesse conceito A. Já a segunda condição – sintética – por sua vez desdobra-se em dois tipos: a posteriori e a priori. Kant (1996, p. 58) define da seguinte forma: “Juízos sintéticos são aqueles em que a conexão do predicado com o sujeito for pensada sem identidade, podendo ser também denominado de juízo de ampliação”. Tal ampliação se dá por “acrescentar no conceito de sujeito um predicado que de modo algum era pensado nele, nem poderia ter sido extraído dele por desmembramento algum” (KANT, 1996, p. 58). O adjetivo “a priori” significa, pois, que antecede a experiência humana. Assim, ao falar de um dever como proposição sintética a priori, sendo de tal modo proposição universal, se apresenta a existência de um dever como uma ação que exista previamente enquanto necessidade e sobreponha-se à vontade humana enquanto desejo particular. Sendo assim, acrescentamos a

---

<sup>13</sup> Para aprofundar melhor estes conceitos sugiro as considerações de Gilles Deleuze sobre “A filosofia crítica de Kant”. Conferir citação completa nas referências bibliográficas.

ideia de Colomer (2001, p. 217) quando esse pensa também este plano de nossa discussão -a formulação do imperativo moral:

Dado que hemos descartado de la voluntad todo otro principio de acción que no sea el mero respeto a la ley, no queda que pueda servile de norma más que la legalidad de las acciones en general, es decir, que "debo obrar siempre de tal modo que pueda querer que mi máxima se convierta en ley universal". El único principio que aquí dirige y debe dirigir la voluntad, si el deber no es una quimera, ni una palabra sin sentido, es, pues, la simple conformidad de la acción con una ley universal.

Considerando as ideias acima apresentadas na reflexão da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* o dever, portanto, é abordado como um elemento necessário para a determinação da razão sobre a vontade, tornando-a boa e enfatizando a lei moral como máxima universal. Percebe-se uma relação entre a vontade ser boa e a ação em si: ela será boa sendo gerida pela razão e a ação em si será aquela realizada por dever. Se a razão torna a vontade boa – “a razão nos foi proporcionada como razão prática, isto é, como algo que deve ter influência sobre a vontade, então a verdadeira destinação da mesma tem de ser a de produzir uma vontade boa” (KANT, 2009, p.113) – por sua vez ela legitima o dever à medida que ao atingir um fim em si mesmo, isto é, ações por dever, tais ações são concebidas como ação moral.

### **2.3.2 No agir livre, o imperativo categórico: a máxima universal**

No prefácio da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o autor se propõe investigar não os “aspectos e condições do querer humano, mas, a ideia e os princípios de uma possível vontade pura (KANT, 2009, p. 79)”. Parece fundamental entender a importância e a ideia em si da compreensão do princípio da vontade para a teoria moral kantiana enquanto leitura de formação humana. Isso porque toda a filosofia moral, baseada na razão, segundo moldes iluministas, fundamenta-se pela análise do princípio movente da ação humana e deste pelo qual se busca tanto as pessoas como qualquer outro objeto. Assim, o princípio ou máxima, portanto, é condição indispensável para saber se a ação é moral ou não no pensamento sistemático kantiano, além de ser um auxílio da razão em sua atividade determinante da vontade. Kant apresenta que a ação moral assim é não enquanto produto, ou segundo as palavras do filósofo “no intuito a ser alcançado”, mas no princípio ou máxima

segundo a qual oriento a ação e realizo a vontade que suscita a mesma. É fundamental recordar que para ter verdadeiro valor moral não basta que uma ação seja conforme o dever. Faz-se necessário que a ação seja executada por dever. Como princípio dessa conclusão obtém-se que o valor moral de um ato está na sua respectiva intenção. Outro fator é que o valor moral de uma ação não advém do fim por ela alcançado, mas da máxima que a determina. Assim sendo, lê-se princípio da ação como máxima. Então, o que é uma máxima? Pode ser definida como uma regra que parte do subjetivo tornando-se universalizável e se torna base para uma ação moral. Kant em seu texto na *Fundamentação* apresenta explicações sobre as dimensões que as máximas têm:

“As máximas têm: 1) uma forma, que consiste na universalidade e, então a fórmula do imperativo moral está expressa de tal maneira que as máximas têm de ser escolhidas como se devessem valer como leis universais da natureza; 2) uma matéria, a saber, um fim, e, então, a fórmula diz que o ser racional enquanto fim, segundo sua natureza, por conseguinte enquanto fim em si mesmo, tem de servir para toda máxima como condição restritiva de todos os fins meramente relativos e arbitrários; 3) uma determinação completa de todas as máximas mediante aquela fórmula, a saber, que todas as máximas por legislação própria devem concordar umas com as outras para um possível reino dos fins, como um reino da natureza<sup>14</sup>” (KANT, 2009, p. 271).

Num momento específico da segunda parte da *Fundamentação* em que Kant apresenta a vontade pensada como faculdade capaz de autodeterminar-se, o filósofo estabelece a distinção entre fim e meio. O fim é dado pela razão para todos os seres racionais. Já o meio é a possibilidade de uma ação cujo efeito é um fim. Logo após, o filósofo apresenta os princípios em duas categorias: formais e materiais. São formais quando abstraem de todos os fins subjetivos, e materiais quando toma os fins subjetivos como fundamento. Daí, Kant apresenta o homem como ser existente enquanto fim em si mesmo. “Pois os fins dos sujeitos que é fim em si mesmo têm de ser também, tanto quanto possível, os meus fins, se aquela representação deve produzir em mim todo o seu efeito”, diz o próprio Kant (2009, p. 249).

Na obra kantiana, observa-se que o imperativo categórico não é uma mera ilusão da vontade humana e do dever enquanto ação por respeito à lei, mas o modo de tornar prático,

---

<sup>14</sup> “Na respectiva edição da obra citada, há a seguinte nota de rodapé conforme segue transcrição: (Ak436) A teleologia considera a natureza como um reino dos fins; a moral, um possível reino dos fins como um reino da natureza. Lá o reino dos fins é uma ideia teórica, para explicação daquilo que existe. Aqui é uma ideia prática, a fim de realizar o que não existe, mas pode se tornar efetivamente real por nossas ações e omissões e isso, aliás, exatamente em conformidade com essa ideia” (Kant, 2009, p. 271).

evidentemente pela razão humana essa ideia, sem se submeter a diferentes tipos de leis para determinar certas ações. Isto se dá pelo caráter racional, moral e consequentemente universal e formal que compõe o imperativo categórico.

A partir dos princípios, observa-se que os mesmos podem ser máximas se forem da ordem subjetiva, isto é, considerando apenas uma condição da vontade do sujeito para se conquistar ou adquirir algo, ou podem ser leis se existirem enquanto caráter objetivo, sendo válido não para um fim específico ou para privilegiar alguém, mas que é dado e usufruído por todo ser racional finito. Diante dessa abordagem mais uma vez se percebe o conflito entre a condição subjetiva (a partir da condição natural do indivíduo) e condição objetiva (partindo da razão). Ora, se se apresenta as máximas como apenas normas de conduta, precisa-se pensar que estas podem se tornar leis quando as mesmas deixarem a condição subjetiva e existindo não mais para atingir determinados fins passam a existir como fim em si mesmas. Afinal, ser fim em si mesmo é garantia de universalidade e pressuposto moral. Com isso, estabelecendo a mesma condição, a ação terá valor moral, pois cada sujeito enquanto ser racional que é, pode efetivá-la sem prejuízo a nenhuma ordem. Sendo assim, a regra que assumir caráter objetivo, de modo que a vontade seja determinada pela razão, existindo como lei universal pode-se conceber como um imperativo. Segundo Kant (2009, p. 185), “imperativo é a fórmula do mandamento. Este por sua vez nada mais é senão a representação de um princípio objetivo, na medida em que é necessitante para uma vontade”. Ainda segundo Kant todos os imperativos são expressos por um verbo significando dever apresentando relação entre a lei posta pela razão a uma vontade enquanto desejo subjetivo. Diante desse sistema, poder-se-ia perguntar para que servem então os imperativos e sobre isso a própria *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* apresenta resposta: “para exprimir a relação de leis objetivas do querer em geral – o que, segundo leitura própria pode-se conceber o querer em geral como condição universal – com a imperfeição subjetiva da vontade deste ou daquele ser racional, por exemplo, da vontade humana” (KANT, 2009, p. 189).

Considerando, então, a existência dos imperativos, cabe-se agora pensar em seus adjetivos ou condições: ora estão no plano do hipotético, caso contrário, no plano categórico. Pensar a condição hipotética é pensar apenas a realização do desejo subjetivo, a plena concretização de uma vontade humana geralmente para alcançar um fim que busca beneficiar a si mesmo, conforme circunstâncias e momentos particulares e que não possuem nenhuma intenção de ser universalizada pelo princípio pessoal e ao mesmo tempo efêmero que possui. Assim, a ação com princípio ou fundante em imperativo hipotético é uma ação condicional,

ou seja, existe enquanto vontade própria e circunstância específica que além de desenvolver e efetivar a vontade como tal, delimita e restringe a mesma.

Por outro lado, pensar a condição categórica é dar especial atenção ao princípio oposto daquilo que se apresentou ao hipotético. De repente, uma vez focando o próprio caráter iluminista dessa discussão se possa apresentar que o hipotético tende a desenvolver-se para o categórico. De tal modo, não se pode assegurar que uma vez a dimensão hipotética tendo alcançado o campo categórico, o ser racional seja perpetuamente moral tendo suas ações daquele instante adiante sempre categóricas. Ora, se compreendemos o imperativo categórico como a fórmula de uma ação necessária em si mesma, ou seja, incondicional, deve-se ter clareza o suficiente para uma compreensão enquanto busca constante, buscando nesse oportuno momento recordar a ideia de formação moral como parte de compreensão da formação humana moderna. Assim, o imperativo categórico existe como uma fórmula orientadora para a vontade do ser humano, considerado como também ser racional. Por isso, concorda-se com o pensamento de Marco Antônio Zingano quando este discute o ser humano como ser racional:

“Do homem racional da tradição, Kant manterá o homem como *animal rationabile* e, nesse poder ser ou, melhor dito, dever ser, há um abismo entre o que é e o que deveria ser que assigna à natureza humana sua região própria, aquém do sonho da pura racionalidade, mas além da vigência da simples animalidade” (ZINGANO, 1989, p. 16).

Para dialogar com essa perspectiva de leitura na ênfase do imperativo categórico, segundo Allen W. Wood (2008, p. 166), há uma postura enquanto possibilidade de existência kantiana como forma de validade das ações humanas:

“Um imperativo é hipotético se a obrigação racional é condicionada à adoção de um fim opcional pelo agente e é categórico se a obrigação não é condicionada desse modo. Na medida em que alguns sustentaram que toda racionalidade é somente instrumental, é controverso se há (ou pode haver) algum imperativo categórico. O procedimento de Kant na *Fundamentação* é assumir provisoriamente que tais imperativos existem e pesquisar na segunda seção qual deveria ser o seu princípio. Então, na terceira seção, Kant tenta defender que, como seres racionais, nós temos de pressupor que tais imperativos existem e que, conseqüentemente, estabelecem a validade das fórmulas derivadas provisoriamente na segunda seção”.

No comentário de Allen Wood que foca a validade das ações humanas, apresenta-se o itinerário conceitual kantiano sobre a existência do imperativo categórico e o princípio deste, basicamente discutido na segunda seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. É caminho de formação moral à medida que o imperativo categórico é fundamentado como condição universal. É interessante perceber o caráter pedagógico que possui o imperativo categórico ao passo que não esgota em si mesmo uma norma única como protótipo, isto é, como modelo exclusivo ou único modo de ser categórico. Pelo contrário, o verdadeiro juízo das ações humanas depende da intenção de quem as faz, de modo que as atitudes podem ser categóricas mediante o fim objetivo que possuem. Como tal característica, além de ser fim em si mesmo, possui valor universal. Sendo assim, diferentes situações, vontades ou circunstâncias podem vir a ser do hipotético ao categórico.

O ato educativo assemelha-se ao imperativo categórico quando não se limita em ser uma mera diretriz, porém, quando o ato se torna intencional, ou seja, possui um princípio que fundamenta a ação e este princípio não está atrelado a interesses particulares, apresentando características como objetividade, este ato educativo, pois, torna-se sustentação para qualquer circunstância que venha surgir no processo de formação do indivíduo. De igual maneira, a ação pedagógica assemelha-se ao imperativo categórico pelo próprio exercício constante de busca e de ações que marcam a ação humana em prol do agir moral. Não há uma normatização específica que garanta eficácia num projeto pedagógico, mas, há uma diretriz que possibilita o desenvolvimento de tal projeto para fazer do humano o seu próprio *telos*. De tal modo, a consciência do imperativo categórico transforma-se em fórmula viva na existência errante e ousada do homem.

A existência do imperativo categórico como fórmula moral pressupõe um desenvolvimento da autonomia do sujeito. Esta autonomia é a explicitação da maioria almejada pela *Aufklärung*. Assim,

“O primado pedagógico da *Aufklärung* como maioria mostra-se, então, primeiramente, no fato de que a superação de nossa condição de minoridade depende das resistências postas pelo outro e, sobretudo quando se pensa no processo formativo educacional humano, pelo modo como o educador trata da própria minoridade e da de seu educando” (DALBOSCO, 2011, p. 97).

Interessante Dalbosco recordar no processo de formação educacional das limitações que permeiam a relação e a vida educador-educando. Essa recordação reforça a noção de exercício ou devir que é o imperativo categórico na vida. A existência do imperativo pressupõe

reconhecimento da lei moral e consciência do agir. Um processo educativo pressupõe, por sua vez, o reconhecimento da humanidade, uma vez que o homem é criatura necessitada de educação conforme apresenta Kant e consciente de suas próprias potencialidades como do *devoir* que o interpela, sendo este pela própria condição histórica e social, estimulado e confrontado a todo instante.

Outros elementos a serem considerados no campo da discussão sobre os imperativos são das adjetivações que o filósofo faz para com os mesmos. Basicamente Kant os enquadra em imperativos técnicos, pragmáticos e morais. Os primeiros estão relacionados ao campo artístico, os segundo relacionados ao campo do bem-estar e o terceiro tipo como pertencente ao campo dos costumes enquanto comportamento livre. Kant apresenta esta distinção dos imperativos na segunda seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* após dividir tais fórmulas, isto é, os imperativos em hipotéticos ou categóricos. A próxima abordagem de Kant na obra é apresentar como são possíveis os imperativos. Como esta discussão não se dá estritamente ao estudo dos imperativos, faz-se questão de legá-los no âmbito daquilo que é pertinente: a moralidade ou formação cultural da moral (*Bildung*). Na obra da *Fundamentação*, percebe-se que Kant busca com veemência refletir sobre o imperativo categórico, o qual segundo leitura própria perpassa por diferentes formulações enquanto síntese conceitual em vários momentos do texto.

Kant (2009) propõe o seguinte: “Nunca devo proceder de outra maneira senão de tal sorte que eu possa também querer que a minha máxima se torne uma lei universal” (p. 133), “Age apenas segundo a máxima pela qual possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal (p. 215)”, “Age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio” (243), “Age segundo máximas que podem ter por objeto a si mesmas ao mesmo tempo como leis universais da natureza” (p. 273), “Age como se a tua máxima devesse servir ao mesmo tempo de lei universal (de todos os seres racionais)” (p. 279). Todas essas formulações observadas na apresentação de Kant enfatizam um elemento comum: a finalidade incondicional das ações humanas através da ideia central contida em cada formulação, ou seja, a ideia de universalidade que se opõe as subjetividades das inclinações.

Portanto, buscar estabelecer o imperativo categórico como preenchimento/ auxílio da atividade racional sobre a vontade humana se justifica pela concepção de uma fórmula cuja atividade possui princípio em si. Ao submeter minha ação por respeito à lei, ou submeter pela razão, que esta legisle a própria vontade, abre-se mão enquanto ser individual do próprio

querer e agindo por dever, se é capaz de atingir o então imperativo categórico. Em outras palavras, buscando a lei moral como finalidade da ação, vivencia-se inevitavelmente o dever à medida que agindo por respeito à lei se exclui ou anula a possibilidade de satisfazer o campo subjetivo ou o modo hipotético de se pensar e agir.

Percebe-se, portanto, que a liberdade proporciona o agir moral mediante a existência do dever e o reconhecimento da lei moral na vida humana. O imperativo categórico torna-se, pois, a máxima da lei moral como princípio da ação humana objetiva e universalmente. Somente o ser livre age por dever. O ser livre, racional e finito, vivencia a lei moral no cumprimento de sua existência. É justamente a ideia de Liberdade diante das inclinações que faz possível, por exemplo, os imperativos existirem, pois a Liberdade faz do indivíduo um membro do mundo inteligível dentre outras influências que tal conceito possui no processo de formação moral da humanidade.

#### **2.4 Livre-arbítrio e a possibilidade de desenvolvimento para ação moral**

O que faz do livre-arbítrio ser condição de possibilidade de desenvolvimento para uma ação moral? Este questionamento parece remeter no pensamento de Kant sua visão antropológica. A visão antropológica kantiana, por sua vez, não se distancia de sua filosofia prática e, de modo especial, do legado pedagógico apresentado pelo filósofo em sua obra *Sobre a Pedagogia*. Na filosofia prática, especificamente na *Fundamentação*, o professor de *Königsberg* apresenta vontade e razão numa relação intrínseca onde a razão faz com que a vontade seja determinada pela lei, isto é, lei moral, graças à noção de dever que habita no ser racional finito, como é o caso, o homem e no reconhecimento por este desta lei. Nesse sentido, “nada resta para a vontade que possa determiná-la senão, objetivamente, a lei e, subjetivamente, puro respeito por essa lei prática, por conseguinte a máxima de dar cumprimento a uma tal lei mesmo com derrogação de todas as minhas inclinações” (KANT, 2009, p. 129).

Identifica-se em Kant que, é, pois, a razão, a responsável pela determinação da vontade para um agir moral. A razão no seu exercício aponta o homem para uma transgressão da determinação própria da natureza que o constitui, a medida que sua condição sensível, por outro lado, não possui fundamento moral. Por isso, na *Crítica da Razão Prática* se registra que “é impossível, uma vez que todo o sentimento é sensível; o motivo da disposição moral, porém, tem que ser livre de toda a condição sensível” (KANT, 2011, p. 123). Ora, tem-se aqui

um desafio para o homem à medida que este possui consciência do agir moral através do dever concedido pela capacidade racional, no entanto, sua própria condição sensível não lhe é garantia de moralidade. Nesse sentido, a natureza humana não é somente sensível, nem tão pouco exclusivamente racional.

A natureza humana torna-se um ponto de referência para se pensar através de um agir livre sua caracterização como um agir autônomo e, possivelmente, objetivo, isto é, o desenvolvimento do ser que constantemente age e que possui a moralidade como horizonte norteador de suas próprias ações. Vislumbrar a própria natureza, se é que isso é possível ao homem, parece ser o primeiro passo para torná-lo consciente do processo de formação do qual lhe é cabível. Nessa perspectiva, assim também compreende Cinara Nahra ao dissertar sobre o caráter formal da lei moral:

A natureza humana é sensível e racional não sendo possível fugir a isto. Embora os homens devam tentar aproximar-se o mais possível de uma suposta vontade santa, totalmente racional, a toda equiparação a esta vontade, ou seja, agir sempre racionalmente é impossível para os homens, dado que sua natureza também sensível impede a concretização deste ideal. Assim como não podem fugir a sua condição de seres sensíveis os homens também não podem fugir a sua condição de serem dotados de racionalidade (NAHRA, 2008, p. 36-37).

O pensamento em destaque torna-se pertinente para desde já identificarmos uma solução para a questão inicialmente apresentada neste momento da reflexão sobre a formação moral do sujeito: o livre-arbítrio como condição de possibilidade moral. O livre-arbítrio, pois, é o primeiro ensaio humano no tocante ao desprendimento de sua natureza sensível. É o exercício, mesmo que ainda ingênuo e imaturo do princípio da autonomia. É o agir consciente, embora ainda não moral, mesmo que civilmente correto e aceitável, perante a sociedade no qual se está inserido. Também, ainda é o livre-arbítrio um agir que exclui o determinismo da natureza como também condições externas ou quaisquer circunstâncias que venham influenciar imperativamente a ação do indivíduo. Segundo Nahra (2008, p. 108) “o livre-arbítrio é condição básica para que possamos nos dar leis morais e se não tivéssemos livre-arbítrio não poderíamos agir moralmente (nem imoralmente)”, pois haveria apenas o determinismo soberano da natureza. Por isso, deve-se considerar a importância da existência do livre-arbítrio para o ser humano, como também a justificativa deste existir enquanto possibilidade de desenvolvimento para o agir moral.

Outro fator a se considerar é que a ação do livre-arbítrio não está indiferente ao dever, ou seja, a necessidade de uma ação por respeito à lei moral. De tal modo, a medida que os homens possuem consciência do dever, são capazes de pensar nos princípios, também na mera consequência que impele suas atitudes e repensar portanto, suas próprias vontades e ações. Com a noção de dever, o homem não somente rompe com o determinismo natural que o interpela como se torna propenso para agir diante à lei moral que existe na forma do imperativo categórico. O imperativo, torna-se possível, pois o livre-arbítrio concedeu ao homem desprender-se de sua inclinação sensitiva para atender à voz da razão que impera sobre a vontade, e, conseqüentemente, a ação.

O agir segundo o livre-arbítrio não é garantia da moralidade para o homem, mas condição de possibilidade. Há de se pensar que o homem mesmo consciente do dever que possui, pode escolher satisfazer seu desejo, aquilo que sua vontade puramente sensível o motiva. A satisfação sentida proveniente desse desejo realizado pode ser socialmente permitida, até mesmo apreciada, mesmo que não esteja coerente com a luz que norteia o pensamento moral kantiano<sup>15</sup>. Sendo assim,

“a fragilidade denota, então, o fato, por um lado, de que por ser racional, o homem pode se tornar exageradamente presunçoso (arrogante). Por outro, que, além de ser racional, ele é sensível e, por sê-lo, pode até agir só de acordo com suas inclinações particulares. Então, é a possibilidade inerente à ação humana de se deixar orientar a todo o momento tanto por uma presunção desenfreada como por inclinações excessivas que constitui a questão da moralidade, justificando, simultaneamente, a teoria moral baseada no dever” (DALBOSCO, 2011, p. 74).

Percebe-se que o livre-arbítrio, portanto, torna-se na vida humana uma via que conduz a dois caminhos: ora para a satisfação do próprio desejo, ora para agir por dever. Há de se reconhecer que como ser racional-sensível nossa vontade ora pode ser boa, ora pode não ser, de igual maneira, segundo o prisma kantiano, ora pode ser moral, ora pode não ser. O fato a ser considerado é que é fundamental, independente da vontade a ser sentida, observar o valor

---

<sup>15</sup> Na “Fundamentação”, o filósofo apresenta algumas situações nas quais os homens agem perante a concordância da sociedade, no entanto, seu agir ainda não é moral, como por exemplo, a conservação da vida. O filósofo apresenta nesta situação – conservação da vida – quando a ação terá teor moral. Eis o exemplo na íntegra da citação: “Conservar a vida é um dever e, de mais a mais, todos têm uma inclinação imediata a isso. Preservam sua vida em conformidade com o dever, é verdade, mas não por dever. Ao contrário, quando as diversidades e uma amargura sem esperança roubaram todo o gosto de viver; quando o desventurado, com fortaleza de alma, mais indignado com o seu destino do que pusilânime ou abatido, deseja a morte, e, contudo, conserva sua vida sem amá-la, não por inclinação ou medo, mas poder dever aí então sua máxima tem teor moral” (Kant, 2009, p. 117/119).

que possui o ser humano. Afinal, não se pode evitar sentimentos ou desejos, uma vez que estes compõem a natureza humana. Porém, se pode evitar más ações, dentre as quais, utilizar o ser humano como meio. Por isso, Kant, fundamenta a humanidade como um fim em si mesmo como modo de reconhecer a dignidade humana.

A proposta de uma educação que vise à formação moral do sujeito não pode distanciar-se da condição natural deste sujeito. Sendo assim, formação moral pode ser um princípio bom, um nobre ideal, um projeto iluminista, mas, é, sobretudo, um exercício, progressivo e contínuo. Para Dalbosco (2011, p. 74) “a educação do ponto de vista moral nada mais é do que o processo formativo que nos leva a tomar consciência de nossa fragilidade, adotando-a como ponto de partida da busca pela dignidade humana”. A dignidade humana, pois, é o ponto chave da reflexão deste tópico que evidencia a ação moral num processo de desenvolvimento. Daí se justificar a formação moral como exercício contínuo e progressivo.

Kant na *Fundamentação* chama atenção para o que constitui o sentimento moral de respeito. O respeito surge como uma necessitação da vontade perante a razão. Por sua vez, assim expressa Kant (2009, p. 185): “a representação de um princípio objetivo, na medida em que é necessitante para uma vontade chama-se um *mandamento* (da razão) e a fórmula do mandamento chama-se *imperativo*”. Evidentemente, o imperativo valorizado por Kant é aquele “prático” que expressa o seguinte: “age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio” (KANT, 2009, p. 243).

O que pode, então, ser a dignidade para o homem senão o reconhecimento do humano como fim em si mesmo. Esse reconhecimento permite valorizar o ser sempre em ações que sejam válidas de modo objetivo, nem tenham por isso, influência do tempo e do espaço para continuarem existindo. Uma formação que possua tal reconhecimento exige desde cedo valorizar alguns preceitos como: a verdade no agir, a autenticidade no ser, a coerência diante das circunstâncias variadas, o respeito pela vida em qualquer ocasião, a responsabilidade perante si mesmo, perante o outro e até mesmo, o próprio mundo. Assim, certas atitudes são inconcebíveis para Kant por simbolizarem o homem como meio, por exemplo: “dispor do outro em favor da própria vontade, mutilar o outro, incapacitá-lo ou mesmo matá-lo” (KANT, 2009, p. 245).

Diante do sentimento de dignidade apenas a natureza racional pode está contemplada, pois a natureza sensível tende a ser egoísta, a medida que busca prevalecer a própria satisfação, independentemente das causas e condições de contentamento. Assim, para haver

dignidade perante à humanidade é necessário “que as ações não ocorram apenas em concordância com o dever (em consequência de sentimentos agradáveis) e, sim, por dever, o que tem de ser verdadeiro fim de toda a cultura moral” (KANT, 2011, p. 191). O sentimento de dignidade não é um dom, nem tão pouco um atributo, mas uma condição *sine qua non* do ser racional finito, quando a natureza racional de fato age. Para melhor compreensão da dignidade perante a humanidade, é preciso entender o que esta significa para Kant. Nesse intuito, faz-se pertinente, a leitura de Wood (2008, p. 170) quando o mesmo aborda o seguinte:

“Como o valor da natureza racional como um fim em si mesma deve proporcionar fundamento racional para imperativos categóricos, ela não pode ser alguma coisa cujo valor dependa de contingências sobre seres racionais (como o grau segundo o qual exerça suas capacidades racionais). Kant chama a natureza racional (em qualquer ser possível) de “humanidade”, na medida em que a razão é usada para construir fins de qualquer espécie. Humanidade é distinguida de “personalidade”, que é a capacidade racional de ser moralmente responsável. Dizer que a “humanidade” é um fim em si mesma é atribuir valor a todos os nossos fins permissíveis, sejam eles apreciados pela moralidade ou não”.

A apresentação da ideia de humanidade valoriza o próprio sentimento de dignidade a medida que este reforça o valor em si que possui o ser racional e, conseqüentemente, sua ação. Afinal, como apresenta o filósofo: “o sujeito de todos os fins, porém, é todo ser racional, enquanto fim em si mesmo” (KANT, 2009, p. 251). Certamente, ao perceber a dignidade que o interpela quando age por dever, o homem sente uma satisfação. Não se trata de um contentamento qualquer, porém, do que se pode chamar de uma satisfação própria da moralidade. É um sentimento que não condiz com sofrimento, mesmo que esteja oposto a uma inclinação sensível, pois houve uma realização pessoal, enquanto ser racional finito, quando se agiu moralmente ou em outras palavras, quando si mesmo e outrem foram fundamentos do próprio valor que possuem enquanto finalidade da ação.

Diante da possibilidade que causa o livre-arbítrio percebe-se uma reflexão sobre a vontade e, se esta por sua vez, caracteriza-se como um imperativo categórico, há, portanto, uma decisão objetiva, universalmente válida e, moral. Nesta conjuntura, o outro está incluso à medida que a legislação abrange todo ser racional finito. A inserção do outro provocada pelo fator moral possui um teor pedagógico a ser considerado e nesse contexto é possível apontar a necessidade de construir limites para um modo de educação que vise, sobretudo, uma

formação moral. Bem se reconhece que não há em nenhum princípio uma imposição, nem se pretende um processo que visasse à educação moral como uma dogmatização. Caso contrário, não se consideraria o livre-arbítrio, pois uma educação que vise à moralidade pressupõe liberdade. No entanto, pode-se pensar num modelo que busca uma maior aproximação com a condição moral, sendo esta uma atitude pertinente e respeitosa perante a própria condição humana, fazendo assim jus ao livre-arbítrio.

Em *Sobre a Pedagogia*, assim expõe Kant (Päd, IX, 489):

“O dever para consigo mesmo, porém, consiste, diríamos, em que o homem preserve a dignidade humana em sua própria pessoa. O homem, quando tem diante dos olhos a ideia de humanidade, critica-se a si mesmo. Nesta ideia ele encontra um modelo, com o qual ele se compara a si mesmo”.

A percepção kantiana apresenta em que consiste o dever e como tal se percebe a dignidade como consequência da ação crítica diante do reconhecimento do que se é: humanidade. A abordagem em destaque não se encontra dispersa na obra, mas fundamenta na educação prática o dever para com os demais que advém por sua vez do dever para consigo mesmo. Sendo assim, afeto, sabedoria, gentileza, respeito, são elementos formadores a serem vivenciados no reconhecimento de cada pessoa desde muito cedo, iniciando no ambiente doméstico, perpassando os anos escolares, atingindo a esfera social. Não à toa Kant apresenta no contexto de sua época a necessidade de um catecismo de direito, o que seria uma espécie de código de deveres, que faltava nas escolas de sua época como meio desde cedo de alertar as crianças para valorizarem no dia-a-dia à vida (Päd, IX, 490). Neste contexto, já alertava o filósofo:

“as crianças mesmo não tendo ainda o conceito abstrato do dever, da obrigação, da conduta boa ou má, entendem que há uma lei do dever e que esta não deve ser determinada pelo prazer, pelo útil ou semelhante, mas por algo universal que não se guia conforme os caprichos humanos” (Päd, IX, 494).

Segundo a abordagem em Kant se pode esperar que se ao menos não for possível agir moralmente, que também não se transgrida os valores e diretrizes que regem a sociedade. Quando Kant expõe o que deve a educação abordando o ser disciplinado, a cultura, a prudência e a moralização, este não desassocia o papel importante da educação neste processo

de formação moral. Ele reconhece as fragilidades humana devido a capacidade sensitiva, mas, também reconhece as potencialidades devido à razão que possui. Parece, pois, embora ciente dessa possibilidade, não se conformar apenas com um indivíduo que vive corretamente e obedientemente segundo às diretrizes sociais, as quais podem ser apenas conveniência para uma harmonização ou socialização dos indivíduos num mesmo espaço social. Por isso, “não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins, convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (Päd, IX, 450).

A abordagem de Kant sobre os bons fins que podem ser aplicados a cada um e aos outros simultaneamente, remete a ideia do imperativo categórico, e, valoriza, no plano de formação, até mesmo na esfera escolar, a ideia do dever como também do sentimento de dignidade que interpela o homem quando este age moralmente. Segundo Dalbosco (2011, p. 118):

“Kant compreende a educação com base na relação entre o ser humano e a humanidade. Melhor dito, compreende a educação como passagem permanente entre o que o homem é e aquilo que ele pode ser, contendo esse ideal de o dever ser a própria ideia de humanidade. Embora o homem seja enigmático e obscuro por si mesmo, sabemos ao certo que ele é feito de “madeira retorcida (*krummes Holz*), ou seja, que é um ser vulnerável e indeterminado, mas com muitas possibilidades de realização. Mesmo sendo um ser incompleto e indeterminado, é o exercício de sua liberdade que lhe assegura a busca pela sua determinação, ainda que saiba, para o próprio desespero, que jamais poderá alcançá-la por inteiro”.

O legado kantiano sobre a formação moral existe enquanto um processo pedagógico que faz do homem um crítico de si próprio. O faz se perceber enquanto finitude e composto de limitações e possibilidades. Também o insere num processo de autoformação onde a legislação e o progresso são fundamentos que almejam e fazem surgir uma geração numa dinâmica de herança-aperfeiçoamento-posteridade-progresso. Na tentativa de uma melhor compreensão da concepção pedagógica segundo os fundamentos conceituais de Immanuel Kant a próxima reflexão valoriza a análise da obra *Sobre a Pedagogia*. Nesta, discute os fins e os deveres que devem consolidar uma educação que visa à moralidade como consequência última de um processo educativo para o indivíduo. Também há de se contextualizar os

conceitos discutidos no capítulo anterior (razão, liberdade, autonomia e progresso) como fundamentos pedagógicos constitutivos da educação moral kantiana.

### **CAPÍTULO III**

### 3 SOBRE A PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO MORAL EM IMMANUEL KANT

Na análise da obra *Sobre a Pedagogia* pretende-se refletir a especulação do filósofo na sua sistêmica abordagem de conceber a ideia da escolarização como um viés participativo da complexa atividade de formação moral. O modo como Kant concebe a prática pedagógica – quer seja em fundamentos ou conceitos, quer seja em estrutura, isto é, organização da escola na sociedade – interpela a construção de uma resposta para uma época – o Iluminismo – em que a formação moral do indivíduo se fez condição *sine qua non*. Apresenta-se uma visão sobre o ser biológico pretendendo-se perceber a importância dessa condição como condição de possibilidade para a existência da filosofia moral kantiana. Daí a importância de um esclarecimento sobre a antinomia e desta em profunda relação com a perspectiva de educação, ou seja, apresentar no universo conceitual de Kant o que deve a educação para o homem.

Também é tarefa aprofundar alguns conceitos como: cuidado, disciplina e instrução, pois são esses conceitos-chave para se pensar o processo de formação moral, processo este amplo, contínuo e, pode-se dizer, abrangente, uma vez que não se limita somente à esfera institucionalizada que abrange a concepção e a prática educativa, marcada, sobretudo, por influências temporais e culturais. Por isso a justificativa por apresentar justamente a dimensão formal e informal da educação. O processo de formação moral perpassa pela escola, mas não se restringe a ela. De igual maneira inicia-se na família, mas deve progredir para além dela. *Sobre a Pedagogia*, de tal modo, é leitura base para se pensar o problema da formação moral com um viés pedagógico.

Na concepção de uma formação que abrange o espaço institucionalizado (escola) e o não escolarizante (família), faz-se necessária também uma reflexão sobre a educação tanto da criança como do adolescente. Kant, influenciado pelo ideal de progresso típico de seu contexto social e político apresenta um “percurso” moral, um devir enquanto método da formação moral do sujeito. Pode-se dizer que Kant explicita o progresso em dois níveis básicos: inicialmente na sua relação com a condição natural e posteriormente como condição moral. Para Dalbosco (2011, p. 118), nesse sentido, torna-se pertinente questionar em que sentido a educação pode contribuir para conduzir a condição humana a um estado melhor. O mesmo apresenta a seguinte resolução: “Para Kant o progresso maior ocorre no âmbito da espécie, e não do indivíduo, porque, sendo a vida individual muito curta, não possui o tempo suficiente para suportar grandes transformações necessárias ao melhoramento do gênero humano” (DALBOSCO, 2011, p. 118). O ser humano educa-se e progride

civilmente na busca de que reconhecendo sua fisiologia (característica da condição natural) torna-se capaz de aprimorar a si mesmo e suas respectivas habilidades na condição moral, ou seja, sendo um fim em si mesmo. Para o filósofo alemão a moralidade não é uma atribuição, mas uma condição de exercício contínuo da razão e da liberdade. Daí a importância de tal formação ser consolidada na esfera cotidiana.

Por fim, a análise da obra *Sobre a Pedagogia* requer o estudo dos elementos constitutivos da formação moral. Para tanto, dá-se especial atenção ao estudo dos princípios e máximas que fundamentam a ação humana. Também no estudo do princípio, a formação do caráter. Tal estudo propõe ainda uma investigação sobre o agir conforme o dever, que para Kant será condição de existência do agir moral e do estudo dos deveres de modo geral. Assim, estabelece-se, de fato, a formação moral do sujeito coerente com a proposta pedagógica de formação, seja institucionalizada ou não. Isso porque em Kant o princípio é o fundamento como base de investigação da importância que possui em si mesmo na ação e postura a ser assumida. Por ele se obtém a ação desconsiderando todos os demais elementos que poderiam assumir a condição de fim, sendo cada qual somente meio.

O princípio da ação é a fundamentação que determina o fim e não a razão para que outras causas possam existir como finalidade, caso contrário, não seria fim em si mesmo, mas seria outro meio apresentado como finalidade da atividade, ou seja, uma pseudoteleologia. Por isso Kant busca tornar o princípio da ação como fim explícito, objetivo e universalmente válido para qualquer ocasião ou ser racional finito. Eis sua importância na constituição da formação moral.

### **3.1 A obra “*Sobre a Pedagogia*”**

É sabido que a obra *Sobre a Pedagogia* sobrevive à sombra da crítica quanto à legitimidade de sua autoria. Embora não tivesse sido um tema clássico do universo filosófico kantiano, a discussão pedagógica não se fez indiferente em sua vida, quer seja enquanto professor de filosofia ou mesmo enquanto escritor, pois há de se perceber que elementos presentes na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e na *Crítica da Razão Prática* também interpelam a abordagem de Kant em sua apresentação pedagógica. Podem-se citar alguns desses elementos: razão, princípio, liberdade, autonomia, moralidade, dentre outros.

A obra *Sobre a Pedagogia* ou *Lições sobre Educação*, como também é conhecida, suscita uma visão crítica de Kant considerando as implicações que tem a educação sobre a natureza humana. O homem é um ser diferenciado, pois único dotado de razão, conseqüentemente desenvolve raciocínios e não se limita ao agir apenas por impulsos. Parece uma proposição óbvia e simples, mas é justamente dessa singeleza que Kant afirmará a possibilidade moral como forma de progresso da necessidade humana.

A educação não se encontra no âmbito do mérito, mas da necessitação. “O homem moderno não é mais o homem que sofre a ruptura entre o passado e o presente, entre o antes e o depois, mas o homem que carrega em si mesmo a ruptura como o objeto de suas próprias vontades” (FORQUIN, 1995, p. 19). O homem moderno busca assimilar os valores de sua época e acrescentar a estes novos significados, possibilitando a condição de evoluir em pensamento e ato. Essa evolução acompanha-o também no itinerário que percorre do simples desejo ao princípio do querer, ou seja, de uma ação por impulso a uma autonomia da vontade.

A educação iluminista, caracterizada pelo subjetivismo da razão, vai de encontro com a “revolução copernicana” a qual dá ao sujeito um grau de protagonismo sobre o objeto no processo de construção do conhecimento. Essa é uma marca imanente, ou seja, que está inseparavelmente contida na natureza do ser. É algo permanente e constante. Contudo, cai por terra, na história da filosofia, a transcendência e a metafísica até então defendidas. A pedagogia surgirá como um estímulo para a autoreflexão de como e quando ela acontece no cotidiano e no processo de formação moral do indivíduo. Na compreensão da revolução copernicana no âmbito pedagógico, assim esclarece Dalbosco (2011, p. 106):

Resulta da revolução copernicana realizada no âmbito da filosofia teórica a convicção pedagógica de que o conhecimento, para que possa ser obra significativa do educando, precisa brotar da própria experiência, devendo ser por ele produzido. Caso contrário, o conteúdo do ensino torna-se para ele algo completamente estranho e sem sentido. Da posição ativa do sujeito cognoscente, proporcionada pela revolução copernicana na maneira de pensar, resulta a posição ativa do educando no âmbito pedagógico, como alguém que só aprende verdadeiramente na medida em que tiver as condições pedagógicas próprias para que possa construir por si mesmo os conteúdos de sua aprendizagem.

A leitura de Dalbosco sobre a influência da revolução copernicana na pedagogia moderna abre espaço para uma ampliação na dinâmica de ensino-aprendizado que engloba os sujeitos específicos do processo educacional – professor e estudante, bem como de uma nova

concepção antropológica: inserido no mundo como sujeito ativo, a criança, então, começa a ser vista como ser autônomo, portanto, portadora de direito e merecedora de identidade junto à Humanidade. O ensino-aprendizado é instrumento para exercício da autonomia corpórea, intelectual e também moral do indivíduo. Daí, conceber a formação humana na perspectiva do desenvolvimento, tornando-se deste modo, força viva da dinâmica de ensino-aprendizado.

Nesse contexto, a obra *Sobre a Pedagogia* divide-se em duas partes: educação corpórea (*Physischen Erziehung*) e educação prática. Por educação corpórea (*Physischen Erziehung*) privilegia-se a educação como cultivo sensível, ou seja, valoriza a atenção aos sentidos humanos, a sensibilidade em contra partida com a educação prática, a qual fundamenta-se no cultivo da autonomia. A educação prática não elimina a educação corpórea (*Physischen Erziehung*), mas desenvolve-se a partir desta. Essa relação existe, pois o homem, novamente recorda-se, existe como um ser racional-sensível. Dalbosco (2011, p. 101) corrobora com a leitura em voga ao apresentar que:

“para que a educação possa fazê-lo precisa ser constituída por uma parte física (educação do corpo) e outra prática (educação prática), cabendo a cada uma delas um papel específico: enquanto à educação física competiria o desenvolvimento das disposições relacionadas ao corpo e aos sentidos, seria obra da educação prática o desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano”.

Por educação física entende-se cuidado e socialização, por educação prática, por sua vez, moralidade. A atividade educativa está imbricada no ser e no agir humano. Por isso justifica-se conceber que a “educação possa fazê-lo conforme mencionado anteriormente”. As próprias palavras de Kant evidenciam e produzem tal perspectiva: “O homem não se torna um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Päd, IX, 443).

A educação também é meio de formação e socialização do ser humano. Embora visto ao nascer como ser acabado do ponto de vista biológico, o ser humano ainda é um ser em construção enquanto essência<sup>16</sup>. Os primeiros a fornecerem condições de desenvolvimento ao indivíduo são os pais. Para Kant essa incumbência era a educação privada. Há além dessa a educação pública, fornecida pelo estado. Neste contexto é gerada uma crise em torno da educação oferecida pelos pais e os preceitos educacionais estabelecidos pelos governantes: “a criança deve regular-se pelos preceitos de seus governantes e deve ao mesmo tempo seguir os

---

<sup>16</sup> Em Kant, essência é classificamente, o que constitui a natureza específica de uma coisa e o que é dado em sua definição. Cf. Caygill, 2000, p. 127.

caprichos de seus pais. Nesse tipo de educação é necessário que os pais deponham toda a sua autoridade nas mãos dos governantes” (Päd, IX, 453). Com isso, existe para a criança uma tendência em ser independente à medida que se permite uma orientação através da educação pública, porém, ao sentir-se insegura, buscará conforto na educação privada. Kant defende a educação pública como mais vantajosa que a doméstica, isso não somente em relação à habilidade, mas com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão, pois “a educação doméstica, além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga” (Päd, IX, 453).

Como complemento, a educação humana no crivo da formação, mesmo que seja da constituição da essência (formação do caráter, da identidade pessoal), o filósofo defende que o processo de educar se dá inicialmente pelo cuidado. “Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (Päd, IX, 441). Por este perpassa o zelo, a higienização corporal, abrange ainda a troca de sentimentos, de afeto. Isso põe em evidência a divergência humana com os animais que, ao contrário, não necessitam de cuidados específicos. Posteriormente ao cuidado, a obra *Sobre a Pedagogia* apresenta a disciplina.

No filosofar kantiano cabe à disciplina transformar a animalidade em humanidade concluindo assim que um homem sem disciplina assemelha-se a um animal, por ser conduzido somente pelas paixões e, conseqüentemente, não usufruir de sua dimensão racional, o que o faz participante de uma condição inteligível. Assim, percebe-se que a educação não pode ser reduzida a um meio de autoformação, mas urge inevitavelmente para uma condição social. Não basta ter característica humana, desenvoltura humana, é necessário ter essência humana. Contudo, restringir o processo educativo a uma dimensão física somente é um risco para o progresso e a condição moral.

É válido salientar que a disciplina não vem criar no ser humano a sua humanidade, mas vêm desenvolvê-la, à medida que o homem é obrigado a tirar de si as qualidades que pertencem a esta humanidade tão cobiçada. A abordagem moral kantiana busca elucidar que o princípio da ação não pode repousar no campo hipotético, campo este que abrange a singularidade apenas mediante a experiência sensível. Kant reconhece o indivíduo, mas não trabalha com a ideia de homem, porém, de humanidade. Para contribuir com a interpretação de Humanidade e recordar sua abrangência, eis a leitura de Zingano (1989, p. 59-60) sobre o conceito de humanidade:

“Humanidade não é o conjunto de animais biologicamente classificáveis num mesmo gênero; humanidade não é o conjunto da produção cultural pela

qual os homens dominam o mundo. Humanidade é a recepção do outro como fim mediante meu próprio pôr-me como fim em si; é instauração de uma comunidade racional de agentes, ou, na definição apresentada na *Antropologia*, “é o modo de pensar da unificação do bem viver com a virtude nas relações com outrem” (*die Denkungstart der Vereinigung des Wohllebens MIT der Tugendim Umgange*”).

Ao falar que o homem tende a desenvolver em si certas qualidades, Kant se refere que o indivíduo deve desenvolver suas disposições para o bem; não agir por instinto. Para tanto, precisará o homem buscar uma melhoria de si, à medida que o processo pedagógico e educacional por excelência acontece de modo progressivo. Ora, “o homem tem necessidade de sua própria razão. (...) precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (Päd, IX, 441). Ainda: deverá cultivar a si mesmo e desenvolver em si a moralidade: “tornar-se melhor, educar-se e, se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem” (Päd, IX, 446). Desenvolver a moralidade é deixar-se de ser apto a todos os tipos de fins, mas adquirir somente os fins bons e ser, de fato, fim em si mesmo.

Ainda como meio de formação, além da disciplina vem a instrução. Esta, para Kant, é a parte positiva do processo, mas não se pensa em uma substituir a outra. A concepção de disciplina e instrução, por sua vez, parte enquanto uma como consequência da outra. Além de consequência, complemento também. Um homem para ser educado necessita dos dois elementos e estes serem desenvolvidos desde o nascimento. É inviável instruir sem disciplina. Certamente se houver tal fatalidade após um tempo que não seja a infância, fica bem difícil vivenciar tal processo com êxito. Assim expressava Kant (Päd, IX, 442):

“A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas, isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos”.

A educação que cada um recebe, sabendo que há uma singularidade corpórea (cuidados) dessa educação, tende a influenciar na socialização desse homem. A educação passa a ser, então, meio para a existência tanto da formação como da socialização desse homem. Kant aborda educação como processo, retrata a perspectiva de uma intenção. Ao trazer a imediatez do processo refere-se ao espaço e ao tempo. Os costumes que se adquirem, sobretudo através da experiência sensível, tiram, de forma inconsciente, a liberdade e a independência. “Quanto

mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente” (Päd, IX, 463). A importância da clareza e transparência na atividade de educar tende a suprimir a falsidade, o ilusionismo, a mentira. Esses elementos trazem para a educação um caráter sólido da mesma. Recorda-se, ainda, que a educação do caráter perpassa por uma educação de princípios e inicialmente por uma boa conduta civil.

Atento aos fundamentos de uma educação que visa caráter, há implicações nas ações humanas a serem observadas, por exemplo, tomar atitudes, cumpri-las rigorosamente e as testemunhar a outros é demonstrar, antes de tudo, confiança em si mesmo, conservar a dignidade interior estabelecendo deveres para consigo mesmo e conseqüentemente para os demais. Sobre tal concepção, recorda-se Kant na formulação das máximas. Sabe-se que são essas máximas que devem edificar, construir a cultura moral, não a disciplina. Em Kant, a disciplina tende a impedir defeitos e gerar hábitos, enquanto que aquelas máximas formam a maneira de pensar e dão às crianças a disposição de reconhecer igualmente o próprio direito como os demais.

Enquanto a educação corpórea (*Physischen Erziehung*) abrange cuidado, disciplina e instrução, a educação prática visa à moralidade. Segundo a obra *Sobre a Pedagogia*, fazem parte da educação prática: a habilidade, a prudência e a moralidade. Considerando que na educação física houve o cultivo das forças naturais, chega o instante da formação de observar o cultivo de tais forças na constituição dos princípios que fundamentam as ações humanas. Para se chegar à autonomia da vontade, a qual possibilita a moralidade, é preciso, pois, já ter exercitado a autonomia física e autonomia intelectual. Sobre os elementos constitutivos da educação prática, isto é, a habilidade, a prudência e a moralidade, assim diz Kant (Päd, IX, 486):

“A habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar. É o elemento essencial do caráter de um homem. A habilidade é necessária ao talento. No que toca à prudência, consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para nossos objetivos. Para isso são necessárias muitas condições. Esta vem propriamente em último lugar no homem, mas, pelo seu valor fica em segundo. A moralidade diz respeito ao caráter. *Sustine, abstine*: esta é a maneira de se preparar uma sábia moderação. Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões”.

Percebe-se que o pensamento pedagógico kantiano encaminha a educação prática para a consolidação da formação do caráter e da moralidade como fim. Na constituição desse

itinerário – formação moral do indivíduo – a habilidade enfatiza o pensar como hábito. Aqui não se age apenas por costume, mas por convicção. Pensar não se torna mais uma atividade extraordinária, mas habitual, ou seja, constante. A prudência que permite aplicar objetivos próprios aos demais, pode ser encarada como uma espécie de ensaio do próprio imperativo categórico como fórmula da ação humana. Para que a ação repouse no crivo da moralidade é necessário, num primeiro plano, que seja cultivado no homem a consciência dos próprios atos e que este seja capaz de, a partir de si ao pensar o outro, estar ciente do que é bom e do que é mal.

Tratando-se de uma educação prática, o filósofo ainda apresenta a necessidade de uma educação que visa deveres. Esse dever não é mais obrigação, nem tampouco é sujeição ao desejo ou tutela de outrem. Parte-se do dever para consigo mesmo como princípio da dignidade<sup>17</sup> humana: “o dever para consigo mesmo, porém, consiste, diríamos em que o homem preserve a dignidade humana em sua própria pessoa” (Päd, IX, 490). Desse princípio parte-se a consciência da lei moral, ou seja, não se valoriza o ato pelo benefício que pode causar tanto a pessoa como a circunstância, mas pelo fim que possui em si mesmo. Dever para consigo mesmo e dever para os demais é um exercício primordial na formação do sujeito moral. Tanto um como o outro invalida a mentira. “A mentira torna o homem um ser digno do desprezo geral e é um meio de tirar a estima e a credibilidade que cada um deve a si mesmo” (Päd, IX, 489).

A educação prática é, pois, chave de compreensão do problema pedagógico como problema moral em Kant. A compreensão da educação prática como cultivo da autonomia refere-se à autonomia da vontade enquanto moralidade. É inviável pensar uma educação como prática sem relacioná-la a um elemento enquanto condição de possibilidade moral: a liberdade de fazer uso do próprio entendimento. Nesse sentido, Dalbosco em sua leitura sobre o entendimento no pensamento pedagógico de Kant aponta o seguinte viés: “No que diz respeito especificamente ao cultivo do entendimento, o diferencial repousa em poder empregá-lo de modo reflexivo, e não como um ato mecânico, ou melhor, não basta apenas assimilar regras, mas ter a consciência da regra que segue” (DALBOSCO, 2011, p. 115).

---

<sup>17</sup> É cabível recordar que a dignidade está relacionada ao sentimento causado pelo valor moral que existe na ação. Afinal, é a ação moral que possibilita ao homem a dignidade de sua existência. A leitura de Galeffi corrobora no sentimento de beleza e dignidade da razão humana produzido pelo sentimento moral. De tal modo, a leitura que segue reforça a concepção valorizada nessa reflexão: “Kant chega a determinar o sentimento moral como o sentimento da beleza e da dignidade da razão humana, que suscita um respeito e uma benevolência universais e subordina a si todas as inclinações particulares, gerando, dessa maneira, uma conduta unívoca, coerente, verdadeiramente moral” (GALEFFI, 1986, p. 122).

Somente um ser que usufrui do próprio entendimento torna-se digno através da consciência do dever que possui que dá vida e fundamento a um processo pedagógico moral.

### 3.1.1 Educação corpórea (*Physischen Erziehung*)

Na obra em voga, entende-se por educação física os “cuidados prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás” (Päd, IX, 456). A atenção de Kant em considerar o leite materno reforça com maior êxito esse momento do processo educativo concebido como uma educação corpórea. Parece que cuidado é, pois, uma palavra que merece atenção e neste instante da reflexão se faz necessário apresentar tanto o cuidado, como a disciplina e a instrução na sua relação com o processo de formação. A educação física assume por excelência um *locus* especial no pensamento kantiano, pois há a necessidade de educar as próprias forças vitais, como também reconhecer a força da razão e desenvolvê-la para o bem.

O entendimento das forças vitais pressupõe o reconhecimento de si e do outro, uma vez que não há uma razão além da natureza. A razão humana é parte constitutiva também da respectiva natureza humana. O reconhecimento tanto das próprias potencialidades, como das limitações vão recair sobre o processo de formação moral. A educação, desta forma, não habita no átrio do simples desejo, porém da necessitação. Afinal, não à toa Kant inicia sua predileção pedagógica apresentando que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (Päd, IX, 441).

Kant reconhece que há uma carência nos primeiros meses de vida, a qual põe em evidência a própria sobrevivência humana. Há uma necessidade de compreensão que interpela esse fato e que necessita ser discutida: que possível relação há entre cuidado e formação moral? Embora o cuidado não seja garantia de moralidade, este se torna fundamental ser pensado, uma vez que é da educação física que se progride e se possibilita a educação prática, cujo fundamento é a moralidade. Assim, quando Kant elabora o conceito de cuidado, apresenta-o como precaução dos pais sobre os filhos, lança a ideia de tutela ou mesmo coação, isto é, ainda no plano da heteronomia, não existe sequer uma independência física e intelectual. Ainda se faz necessário que outros pensem e se responsabilizem pelo indivíduo. A dependência ou mesmo insuficiência de conviver com as próprias forças limita a ação humana e conseqüentemente o exercício inicial da vontade sobre o agir enquanto livre-arbítrio. Neste instante, o cuidado possibilita o sentimento de proteção e conforto, no entanto requer reconhecimento e obediência de quem recebe para quem fornece.

A primeira noção de tutela recai sobre o momento inicial do processo de formação. A tutoria, embora pareça ser inevitável, precisa explicitar o tom pedagógico que possui, o qual deve encaminhar o indivíduo a, com o tempo, ser capaz de assumir as responsabilidades de si que ora repousam sobre outrem. Nas páginas iniciais da conferência de 5 de dezembro de 1783, intitulada: “Resposta à pergunta: Que é o “Esclarecimento”?” (*Was ist Aufklärung?*), o filósofo para manifestar a ideia de minoridade e sua intrínseca relação com a atividade de tutoria, assim expressa: “O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de se servir de si mesmo sem a direção de outrem. (...) São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor” (KANT, 2010, p. 63/64). Apesar de toda comodidade possível, a minoridade parece não se bastar, pois as potencialidades racionais tendem a estimular no homem, enquanto ser racional finito que é, uma condição mais ousada, a qual pode ser definida como a condição da busca pela vivência da autonomia. A busca pela autonomia enquanto progresso da condição física não deve limitar a educação numa atividade puramente mecânica. A autonomia enquanto condição de possibilidade da moralidade, tal como a educação no modo físico, é meio para aquilo que é finalidade do processo educativo: o ser humano.

Outro aspecto a ser considerado é a disciplina. No momento em que a força vital passa a ser conhecida e tende a manifestar-se cada instante, faz-se fundante existir uma ação que se torne repressiva e orientadora sobre esta força, de modo a causar uma mediação, tornando-a aceitável num parâmetro social. Esse parâmetro são as normas de condutas socialmente estabelecidas. Por sua vez, a ação repressiva pode existir como disciplina. Essa disciplina é apresentada pelo grupo mais experiente, o qual inevitavelmente assume a responsabilidade sobre o processo educacional do grupo mais novo<sup>18</sup>. É preciso deixar evidente que não se faz um desmerecimento da disciplina.

A característica coercitiva é necessária e caminho de realização da moralidade, tal como exprime Kant (Päd, IX, 451): “vivemos em uma época de disciplina, de cultura, de

---

<sup>18</sup> A ideia posta corrobora com a noção de história em Kant, a qual alude à ideia de progresso. O filósofo reconhece que “nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação” (Päd, IX, 451). Sendo assim, é inviável pensar que uma geração seria capaz de atingir o grau perfeito do processo educativo, ou mesmo que os males de um tempo fossem suficientemente resolvidos pela sua respectiva geração. Para Kant, a dinâmica se dá no tempo que proporciona além da própria experiência, o acréscimo de valores. Afinal, a educação se constitui em princípios. Na obra em análise, “Sobre a Pedagogia”, a educação é apresentada como arte no intuito de enfatizar o papel do aprimoramento de uma geração sobre a outra: “cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda espécie humana a seu destino” (Päd, IX, 446).

civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade”. Há uma tensão apresentada entre a tendência para a liberdade, por isso antes se afirmava que o homem como ser racional finito que é não se contenta com a própria natureza, de modo a tender para a liberdade, e ao mesmo tempo da necessidade de coação no momento inicial do seu processo educativo. Como resolver, pois, tal questão ou mesmo como questiona o próprio filósofo: “O constrangimento é necessário! Mas, de que modo cultivar a liberdade?” (Päd, IX, 453)<sup>19</sup>.

Tendo lançado tal questão, questão esta que pode ser apresentada como um problema da educação corpórea (*Physischen Erziehung*), Kant construirá uma argumentação, a qual consiste num plano sistemático (segundo o texto, afirma-se em regras) de como cultivar a liberdade. Mais uma vez a liberdade surge como fundamento do problema pedagógico. Percebe-se que neste momento ainda não se trata da liberdade enquanto autonomia da vontade, mas da liberdade como livre-arbítrio, ou seja, capacidade de escolher por si mesmo sem determinações exteriores, nem tampouco naturais. A resposta apresentada por Kant para o problema posto consiste no seguinte:

“É preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade” (Päd, IX, 453).

O confronto da liberdade com a força natural ou mesmo desta com a submissão perante a ordem de outrem é via de reflexão pedagógica. É fundamental, pois, pensar a crise instaurada nesse processo e como essa crise contribui para o desenvolvimento do ser no processo de educação, isto é, do educando.

A crise é o momento do defrontar a determinação natural com a tendência para a desobediência a tal determinação (livre-arbítrio), tal como da tendência de deixar de agir segundo a própria escolha (livre-arbítrio) para obedecer à escolha alheia sobre a ação particular (coação). Essa dinâmica possibilita inicialmente a conquista da liberdade interna. Para além da liberdade interna, existirá aquela a ser aplicada por qualquer homem em qualquer circunstância. Essa dinâmica é possibilitadora da crise de liberdade que se apresenta pouco a pouco à consciência do educando perante o contentamento de agir segundo o próprio desejo e a insatisfação de lançar mão desse contentamento perante o desejo agora apresentado

---

<sup>19</sup> Na tradução de Francisco Cock Fontanella, pode-se interpretar constrangimento como coação. Pode-se dizer que coação seja a atividade e constrangimento o sentimento causado por tal atividade.

por outro sobre si mesmo. Com base no raciocínio exposto, percebe-se que embora pareça doloroso, há de fato a necessidade de uma coação como pressuposto pedagógico, uma vez que o ser em formação, a criança, por exemplo, ainda é incapaz de vivenciar por si mesmo tal conflito ou crise conforme exposição já mencionada. Mais recentemente coincide com esta leitura a interpretação a seguir, dada por Bollnow (1974, p. 51/52):

“Somente do desespero diante do bloqueio total da situação, onde não há mais nenhuma possibilidade de saída, pode irromper a decisão libertadora. Temos, portanto, nesse fenômeno, um entrelaçamento *sui generis* no qual a liberdade de ação e a força coercitiva da situação se interpelam mutuamente”.

Percebe-se, ainda, que há uma atenção dada pelo filósofo sobre o modo como deve existir a coação. O mesmo está no plano do hábito, não da mera imposição. É fundamental apresentar, inclusive ao próprio educando, o porquê de uma intervenção – a coação – perante o próprio desejo. Ora, se se compreende que é fundamental refletir sobre o princípio e as consequências de um desejo no estado presente, pressupõe que tal exercício conduz ao estado de um desejo enquanto autonomia da vontade, uma vez que o mesmo num estado futuro deverá estar apto a medir a força do próprio desejo como também o princípio que o move e a finalidade que o constitui. Por isso é válido ressaltar mais uma vez que embora a disciplina não seja ainda a moralidade, conduz a essa. Assim, “a conquista da liberdade interna, que exige autodomínio legislador, pressupõe a liberdade externa, que se assenta no confronto com outras liberdades e no ato coercitivo por elas imposto” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 31).

Ainda considerando a coerção e sua existência no conflito com a liberdade, é fundamental perceber-se que o homem é fim em si mesmo, mas não deve bastar-se a si. O cultivo da liberdade é explicitamente o exercício da busca por uma independência imediata e desta, por sua vez, para uma autonomia moral. Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant apresenta três passos que fundamentam tal cultivo: I) Permitir a criança liberdade de expressar-se; II) Ensinar que existe a possibilidade de adquirir as próprias metas, desde que permita aos demais também tal conquista; e por fim III) Evidenciar que o constrangimento imposto tem a tarefa de ensinar a fazer bom uso das opções de escolhas, dispensando algum dia os cuidados alheios. A primeira regra é fundamental para a compreensão de que embora seja permitido expressar seu desejo, anseios, angústia, não se deve desrespeitar o espaço do outro, de modo que desde cedo é preciso aprender a manifestar os próprios sentimentos. Acredita-se ser esse o principal exercício dessa regra, a qual expõe a necessidade de manifestação dos sentimentos

que constituem a natureza humana e propõe um modo saudável dessa manifestação. É um grande desafio para quem ainda está conhecendo as próprias forças e que desde já é cobrado o domínio das mesmas.

Posteriormente, a segunda regra consiste no ensino-aprendizado, considerando os princípios que movimentam tal dinamismo. “Deve-se lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios. (...) Aprender o que lhe é ensinado, e assim por diante”, diz Kant (Päd, IX, 454). O filósofo chama atenção para não confundir disciplina com adestramento. A primeira proporcionada aos homens enquanto a segunda aos animais. “O adestramento no processo educacional consiste na recusa da formação de uma capacidade de julgar” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 203). Torna-se claro que ao homem cabe o treino, a disciplina, a instrução, mecanicamente ou ser em verdade ilustrado. No entanto, embora admita que também os homens possam ser treinados, reconhece que “não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar” (Päd, IX, 450). Reconhece que a criança tende a aprender usar de liberdade para agir, porém enquanto a mesma se encontra no processo de reconhecimento de suas forças, no uso do livre-arbítrio e necessita por enquanto de tutela, não se pode transformar a disciplina numa espécie de ação escravizante, nem tampouco acomodar a criança para uma perpétua dependência. Nesse intuito,

“os conceitos de coação legal (*gesetzlicherzwang*) e disciplina (*disziplin*) não podem significar escravização da vontade da própria criança, pois como afirma Kant, é preciso realmente evitar que ‘a disciplina escravize’, devendo-se deixar sempre a criança sentir sua liberdade” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p.30).

Tendo considerado coação e disciplina, o filósofo aponta uma terceira regra no cultivo da liberdade. Para ele, se faz importante porque se trata da reflexão gerada tanto pelo educador como pelo educando sobre a necessidade e localização da coação ou constrangimento com o intuito de usufruir bem da liberdade (Päd, IX, 454). Kant chama atenção ao seguinte: fazer o que quiser não coincide necessariamente com ser livre. Segundo ele, essa regra: “(...) tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia” (Päd, IX, 454). Parece que tal ensinamento sugere uma compreensão inicial da conquista da autonomia por parte do indivíduo. É preciso reconhecer a máxima da ação e, sobretudo, o princípio da vontade. Esse exercício deve gerar a condição de dispensa dos cuidados alheios. Inevitavelmente essa dispensa remete-se a duas questões

próprias da educação nos moldes iluministas: a primeira num plano geral sobre a proposta de esclarecimento que urge do indivíduo o seu alcance da maioridade, a segunda num plano específico sobre a conquista da autonomia. Elementos que coexistem no processo de uma educação da razão.

O processo de coação de imediato faz pensar em constrangimento. No entanto coação também produz sujeição, isto é, tornar-se obediente, subordinado. Na obra *Sobre a Pedagogia*, o filósofo aponta valores acerca desse termo. Torna-se delicado pensar que no processo de ensino-aprendizado do uso da liberdade, processo esse que permeia o amplo processo de formação moral, há a possibilidade de uma obediência que dada segundo má intenção, pode-se fazer presente nesse itinerário. Não se deve, pois, instruir para o mal, nem tão pouco ser omissos diante das faltas cometidas pelas crianças. Kant alerta o seguinte: “toda transgressão de uma ordem por parte da criança é defeito de obediência, que acarreta uma punição. Mas não é inútil punir mesmo uma simples negligência. A punição pode ser física ou moral” (Päd, IX, 482).

A abordagem de Kant para uma concepção de punição, o castigo como maneira de chamar a criança para responsabilidade diante de uma falta cometida ou transgressão de uma ordem, merece atenção do educador à medida que este suscita para a própria consciência da criança sua atitude errônea e, sobretudo, as possíveis consequências negativas que esta venha a possuir. Nesse sentido, os cuidados e a tutela se justificam como necessários no processo de formação do indivíduo. Para corroborar com esta visão, assim expressa Dalbosco (2011, p. 110):

“é elucidativa de um aspecto nuclear da educação física, já que lhe atribui o papel de se ocupar pedagogicamente com a formação da vontade da criança, uma vez que, no âmbito da vontade, repousa algo originário da corrupção infantil, a saber, a fraqueza e a desorientação de seus desejos (caprichos)”.

Dessa forma, o choro ou o aborrecimento pode ser um incômodo, mas possuem na justificativa de seu existir uma intenção pedagógica. Para tanto, tratando-se da punição, Kant apresenta a mesma em duas perspectivas – física e moral –, explicando cada uma conforme citação que segue:

“é moral, quando vai contra nossa inclinação de ser honrados e amados, sentimentos estes que são dois auxiliares da moralidade, quando, por exemplo, a criança é humilhada ou recebida com frieza glacial. Esse é o

melhor tipo de pena, porque auxilia a moralidade. Por exemplo: se uma criança mente, o melhor e suficiente castigo é olhá-la com desprezo. As punições físicas consistem em: recusar à criança o que ela deseja, ou aplicar castigos. A primeira se assemelha à punição moral e é negativa. As outras devem ser usadas com precaução, para que não gerem disposição servil (*índoles servilis*)” (Päd, IX, 482).

Por isso, no cultivo da liberdade, a coação, a disciplina e agora, os castigos, são além de ações que visam à socialização do indivíduo, também elementos da formação que o permite ser civilmente bom e que atestam possibilidade de também ser moral. Para tanto, cabe refletir a ação de sujeição, para que esta não venha perverter a maioria do indivíduo desenvolvida a cada instante, uma vez que o processo formativo acontece nos mais variados espaços, com as mais variadas pessoas, nas mais variadas circunstâncias da vida. Na formação do indivíduo, muitos são os elementos a se considerar, afinal, “o homem não é somente o que ele pode se tornar e fazer de si mesmo, mas também aquilo em que o transformam a natureza, a história, a sociedade e, não por último, os educadores” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 84). Retornando assim a sujeição nesse contexto de formação, nos diz Kant (Päd, IX, 453):

“A sujeição do educando pode ser positiva: enquanto deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto não pode ainda julgar por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar. Negativa: enquanto o educando deve fazer aquilo que os outros desejam, sequer eles, por sua vez, façam algo que lhe seja agradável. No primeiro caso, está sujeito a ser punido; no segundo, a não conseguir o que deseja: e aqui, se bem que já possa refletir, ele não fica menos dependente dos outros quanto à própria satisfação”.

Percebe-se que a capacidade de imitação consiste na independência, mesmo que física, de agir sozinho ou isoladamente. Há um acordo estabelecido uma vez que ambas as partes coincidem na mesma ação. Por outro lado, torna-se um equívoco o educando agir conforme querer alheio sem perceber que tal ação não corresponde com as ações de quem orienta. A compreensão do processo ensino-aprendizagem não se faz presente. Assim, na coação, é fundamental que as ações se manifestem mais generalizadas possíveis, mesmo no plano heteronômico, para que as determinações sejam observadas e possam posteriormente, com a instrução, serem melhor compreendidas, assimiladas. Tendo o homem já submetido ao peso da disciplina, cabe-o agora a cultura (*Kultur*).

A cultura (*Kultur*) também é conhecida por Kant como “instrução” (*Unterricht*) (Päd, IX, 444). Não por acaso, a mesma segue posteriormente a disciplina no processo de

desenvolvimento da educação corpórea: tendo o homem reconhecido sua força vital, e submetendo as mesmas ao auxílio coercitivo, aprendendo com isso os limites impostos pela vida social, cabe, pois, assimilar os valores, conhecimentos e demais aspectos da sociedade para consolidar, assim, a justificativa do crescimento regado pelo cuidado e pela disciplina. Apresentando a cultura (*Kultur*) como instrução (*Unterricht*), Kant chama atenção para alguns aspectos a serem observados: inicialmente na sua relação com o tempo da disciplina (*Disziplin*). O tempo aqui se remete à cronologia. “A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina” (Päd, IX, 444).

O processo de instrução (*Unterricht*) pressupõe uma auto-avaliação. A instrução interpela um movimento de cultura institucionalizada, letrada, estabelecida segundo a tendência da sociedade no tempo presente. O homem torna-se produto desse sistema, pois seus valores são formados com bases nas crenças editadas pela sociedade, os princípios são regidos pelas diretrizes educacionais ou mesmo não educativas que recebeu durante seu processo. Ora na condição de educando, ora na condição de educador. A instrução é uma atividade de assimilação e captação que conduz a uma reprodução. Do que se aprende se reflete, guarda-se e se repassa num movimento contínuo. Há uma orientação, mas aberta, pois existe também sobre a instrução a possibilidade de uma nova leitura, nova didática, nova sistematização. “A educação é, do mesmo modo, um processo aberto, como o processo do tornar-se humano. É um processo de formação com saída aberta e não um processo de formação segundo modelos prefigurados” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 197).

Na introdução de *Sobre a Pedagogia*, Kant apresenta a instrução (*Unterricht*) como um dos elementos de deveres da educação. Nessa perspectiva, aponta a habilidade como fruto da cultura (*Kultur*). A habilidade merece atenção no processo em voga, uma vez que reforça as potencialidades que assistem o homem nas condições de seu desenvolvimento corpóreo, intelectual e, conseqüentemente, moral. Para ele (Päd, IX, 449):

“Deve o homem tornar-se *culto*. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias. Algumas formas de habilidade são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras são boas só em relação a certos fins, por exemplo, a música, para nos tornar queridos. A habilidade é de certo modo infinita, graças aos muitos fins”.

Percebe-se que em Kant a cultura (*Kultur*) como instrução (*Unterricht*) apresenta-se de forma dinâmica pela diversidade e riqueza que possui. Ao mesmo tempo em que apresenta a mesma enquanto habilidade, o que remete a uma educação pragmática, adjetivo este típico da educação corpórea, a instrução possibilita a própria modificação e desenvolvimento pelo confronto de finalidades, saberes e circunstâncias que interpela a mesma. No plano de uma educação moral, a instrução permite perceber que não há um movimento estático e prontamente acabado. A maioria advém da ilustração, mas não se limita à própria. De igual maneira, não há circunstâncias específicas que sejam capazes de determinar e perpetuar o agir moral. Ele existe enquanto forma – imperativo categórico – nas mais variadas circunstâncias da vida humana, espaço por excelência de presença ou ausência do agir moral. Por isso, ao estabelecer uma relação entre educação e princípios, assim afirma Kant (Päd, IX, 451): “a educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas devem apoiar-se em princípios”.

Enquanto educação corpórea, o cuidado, a disciplina e a instrução se fazem fundamento de uma atividade pragmática que visa estimular no indivíduo o desenvolvimento de uma educação prática. Os elementos da educação corpórea encontram-se no plano de lugares institucionalmente estabelecidos: a família e a escola, ou seja, modelo informal e formal de um processo educativo. Em todo espaço, o processo de desenvolvimento do indivíduo atua e como tal, a todo instante na vontade e na ação, há a possibilidade do agir moral efetivar-se. Assim, o dever é um devir. O sentimento de respeito e de responsabilidade para consigo e para com o outro também deve constantemente existir.

O filósofo chama atenção da criança para responsabilidade quando apresenta que se deve exercitar a habilidade e aponta a escola como o local de trabalho da criança. Ele sabe que no trabalho o comodismo cede lugar a outras finalidades e, desta forma, a escola assume ser uma excelência enquanto espaço propício para o cultivo das habilidades, como para contribuir com o processo de desenvolvimento e formação do indivíduo. Nesse sentido, Kant reconhece a própria escola como “uma cultura obrigatória” (Päd, IX, 472). De tal modo, cabe nessa reflexão também pensar a abordagem da dimensão formal e informal da educação em *Sobre a Pedagogia*. Há uma situação coerente de observar a pedagogia enquanto teoria da educação aliada ao tempo e ao espaço. O homem é produto de sua vivência. O homem é ser numênico e fenomênico. Razão e sensibilidade coexistem em sua natureza.

### 3.1.1.1 Dimensão formal e informal da educação

Ao afirmar a educação como uma prática de abrangência dos cuidados e da formação enquanto negativa (disciplina) e positiva (instrução), Kant (Päd, IX, 452) apontará o que aqui se compreende como dimensão informal e formal da educação. Para Kant (Päd, IX, 452): “o *direcionamento* é a condução na prática daquilo que foi ensinado. Daqui nasce a diferença entre o *professor*, o qual é simplesmente um mestre, e o *governante*, o qual é um guia. O primeiro ministra a educação da escola; o segundo, a da vida”. É justamente a intenção educativa – ou direcionamento – que será o ponto de partida para compreensão da abrangência educativa a ser destacada. A moralidade, conforme exposição, é o ápice do processo educativo. Até atingi-la, vários estágios são fundamentais e as práticas de constrangimentos, sujeições devem existir como ensinamento ou mesmo exercício de um indivíduo que, no reconhecimento das próprias forças, busca agir por dever no alcance de máximas universais à atender a satisfação pessoal. Mas, que relação pode existir entre a moralidade e a educação na dimensão formal e informal, ou mesmo privada e pública?

Ainda no seio familiar, onde a educação privada se faz presente e atuante, a criança no reconhecimento de seus limites adquire obediência, sendo capaz de não simplesmente fazer o que quer para obedecer aos seus tutores. Por enquanto, a condição passiva – mera obediência – transforma a educação num processo mecânico. No segundo instante, em que já há presença da reflexão e da liberdade, o constrangimento não é mais mecânico, explica o próprio Kant (Päd, IX, 452): “(...) aquele que 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”. O constrangimento moral existe quando se inicia já o exercício da liberdade ou mesmo da escolha particular sem influência direta de terceiros, pois tal exercício já pressupõe um ensaio possível de autonomia. A partir do momento que se toma decisões por si, é preciso observar se as “certas regras” apontadas por Kant no pensamento já exposto se fazem presentes no crivo da ação.

O reconhecimento das regras se faz no conhecimento dos preceitos. Um processo educativo que tenha sido negligenciado na fase inicial de vida do educando pode causar sérios danos por toda a vida, como por exemplo, a falta de limites, o desrespeito ao outro, a indiferença perante máximas universais e reflexões podem simplesmente existir como consequência da ausência de constrangimento enquanto se era criança. Os pais, aqueles que compõem a educação privada precisam estar cientes da responsabilidade pedagógica que

possuem na formação educativa e moral dos seus respectivos filhos. Kant chega a ser radical no reconhecimento dessa incumbência ao ponto de exprimir que cabe a eles a educação privada e “caso não tenham tempo, capacidade, ou não o queiram, por outras pessoas que os ajudem nessa tarefa, mediante uma recompensa” (Päd, IX, 452). Percebe-se que independentemente de quem seja o tutor, é necessário que ele exista a qualquer modo. É fundamental que alguém permita à criança o espaço do reconhecimento de si, das próprias forças, que forneça limites e até castigos. Diante da necessidade da educação privada, a educação pública servirá como um aperfeiçoamento daquela. Embora seja necessária a educação privada, esta não pode ser totalizante, pois também apresenta riscos: uma vez que cada família estabelece seu princípio didático-pedagógico, ou seja, o modo de educar a criança segundo as próprias crenças e os hábitos sociais, tende a “engendrar defeitos” do próprio âmbito, além de propagá-los (Päd, IX, 453).

Kant ousa ainda apresentar um tempo como duração desse processo educativo. Para ele (Päd, IX, 453) deve durar a educação “até o momento em que a natureza determinou que o homem governe a si mesmo; ou até que nele se desenvolva o instinto sexual; até que ele possa tornar-se pai e seja obrigado, por sua vez, a educar”. A postura de Kant coincide com a ideia de progresso. Uma vez que a própria natureza, madura o suficiente para tornar-se reprodutora, lança espaço para o surgimento de uma nova geração. É chegada a hora, assim, de um aperfeiçoamento dos princípios, dos valores, das ações. Percebe-se, pois, que a educação corpórea não somente interpela, mas testemunha e valoriza a condição natural humana. Justamente tal condição é possibilitadora da condição moral, pelo estado de necessitação que plasma seu modo de existir. A condição de progresso, o qual enfatiza na história em Kant a ideia de um melhoramento, de uma educação que tende a se tornar perfeita no aperfeiçoamento das gerações, suscita os dois modos de existir – teórica e prática – um mesmo fim: a moralidade<sup>20</sup>.

Assim, a educação quer seja no âmbito privado (informal), quer seja no âmbito público (formal), tende a construir-se perante o princípio do bem e, conseqüentemente, da moralidade. Cada qual com sua especificidade estabelece uma relação de mútua dependência,

---

<sup>20</sup> Para contribuir com esse raciocínio, ao refletir sobre o problema pedagógico em Kant, Romano Galeffi (1986, p. 264) em seu pensamento próprio ou mesmo leitura particular apresenta a abordagem que segue: “Como se vê, o fim da educação coincide com o mesmo fim da evolução histórica: a moralidade. E quando se trata de moralidade, nós sabemos que para Kant não há lugar para uma concepção utilitarística ou eudemonística da vida, senão no sentido de que a educação ajuda a espécie humana a passar progressivamente de um plano sensível, no qual se tende à imediata satisfação das próprias inclinações naturais o mais das vezes egoístas, para um plano ético no qual a perfeição, mais do que uma conquista efetuada, é constantemente considerada como uma perene meta a ser alcançada e que se desloca sempre mais para o alto à medida que subimos para ela”.

não de competição. O educando deve ter uma base sólida familiar e aperfeiçoá-la no espaço escolar, observado por Kant como obrigatório e vantajoso. A escola não é espaço exclusivo de diversão, pelo contrário, é espaço onde as regras tornam-se mais veementes e onde não deve existir nenhuma espécie de privilégios, daí a menção do aperfeiçoamento da educação privada. Enquanto a família se preocupa em formar bem o ser humano, a escola busca tornar esse humano também um bom cidadão. A educação pública torna-se também além do espaço físico, o personagem simbólico responsável pela formação da “melhor imagem do futuro cidadão” como afirma o próprio Kant (Päd, IX, 454).

### **3.1.1.2 Educação da criança e do jovem/ adulto.**

A preocupação de Kant no que concerne à educação corpórea buscou também delimitar alguns aspectos direcionados especificamente à criança como também à juventude. Nesse momento da discussão, há um interesse em refletir tais especificidades. Como um ensaio inicial, deseja-se trazer aqui uma menção teórica que certamente influenciou Kant em seu tratado pedagógico: o pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Na obra *Sobre a Pedagogia*, Rousseau é citado por Kant em três momentos: quando reflete sobre a educação corpórea (§ 456), ao tratar dos órgãos dos sentidos na fase inicial da vida (§ 461) e ao tratar a cultura corporal como uma educação atenta aos parâmetros sociais (§ 469). Na primeira citação, Rousseau aparece como um pensador atento aos cuidados físicos a serem tidos com a criança. Pondo em evidência saberes científicos da época como o primeiro leite materno ser nocivo à criança. Rousseau enfatiza que a natureza é precisa em sua criação e não poderia agir sem finalidades necessárias, as quais Kant apresenta como vã. Mais uma vez, a presença dos pais no processo de educação corpórea, conhecida por Rousseau como educação natural, se faz presente:

“O modo como são exercidos os cuidados do adulto em relação às crianças, na primeira infância, torna-se questão decisiva para saber a intensidade e a qualidade da intervenção do adulto no mundo da criança. Neste contexto, Rousseau considera, como vimos, a constituição familiar e o papel dos pais como dois aspectos indispensáveis contra os maus costumes e como forma de preparar a criança contra uma educação viciada” (DALBOSCO, 2011, p. 171).

Percebe-se que na noção de cuidado há uma aproximação entre a concepção alemã da francesa no que concerne à educação corpórea, e, sobretudo, no papel fundamental dos pais nos primeiros anos de vida e no processo educacional como todo. A segunda abordagem em que Kant cita Rousseau compete mais uma vez na ação familiar sobre a criação das crianças. Na menção o filósofo alemão aponta que as crianças em tudo desejam presentificar a própria vontade sobre os pais através do choro. É preciso que os pais atentem para tal artifício e sejam capazes de discernir entre a real necessidade que a simples vontade de fazerem o que quiserem ou terem supridas suas necessidades, apesar de não ter dimensão da consequência posterior, sobretudo, contra a moralidade, cabe aos pais ainda o papel de protegê-las dos perigos que a natureza estimula e as impõe. Nesse instante, cabe mais uma vez à tutela dos pais e à atenção para apresentar desde já à criança o perigo que pode estar presente no respectivo querer. Assim, “sendo a criança o centro do processo, deve-se buscar nela aquilo que a faz querer aprender. Rousseau fundamenta essa busca na desigualdade que existe entre os desejos e a capacidade humana de realizá-los, entre desejar e poder” (STRECK, 2008, p. 24).

Por fim, a terceira citação de Kant sobre Rousseau direciona-se à relação e influência da educação familiar na conduta civil da criança. Para Kant (Päd, IX, 469):

“deve-se zelar para que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade. Diz Rousseau: “Não conseguireis jamais formar homens sábios, se antes não formardes traquinas”. Mas, de um garoto esperto conseguir-se-á um homem de bem, antes que de um impertinente que banca o esperto. Que a criança não se mostre importuna na sociedade, mas também que não se mostre insinuante”.

A abordagem de Kant apresenta a tendência da educação sobre a criança, especialmente no cultivo da habilidade natural. A educação inicial, através do cultivo das próprias forças vitais, cultivo este da sensibilidade como também do desenvolvimento do caráter a partir dos princípios estimulados pelos pais que vão reincidir na educação moral. A cultura corporal, assim, refletirá no êxito ou no insucesso de uma educação cujo fundamento é a moralidade. Não se pode pensar um ser moral, sem antes pensá-lo como ser humano dotado de boas maneiras (cuidado), capaz de relacionar-se (civildade/ disciplina) e capaz de desenvolver conhecimentos e manter aceso o dinamismo de ensino-aprendizagem (cultura). Essa última, “consiste principalmente no exercício das forças vitais da índole. Portanto, os pais devem criar para os filhos condições favoráveis” (Päd, IX, 466).

Kant não era um pensador voltado para a filosofia infantil, no entanto reconhecia que dessa fase dependia o êxito de uma educação moral. Por isso, inspirado por Rousseau, foi capaz de pensar o mundo da criança, suas necessidades (carências vitais), suas façanhas como modo de se relacionar, reconhecer também suas potencialidades e nestas, a condição de possibilidade da formação do caráter, base da filosofia moral ou educação prática, como também pode ser conhecida. Ao apontar a criança, Kant reconhece que sua força vital acarreta alguns benefícios da própria fortificação do corpo<sup>21</sup>. “As crianças experimentam por si mesmas suas forças” (Päd, IX, 467). Qual a necessidade de tal experimento? O filósofo apresenta que a educação estimula o homem em sua potencialidade. A maior potencialidade é o bem e este não pode ser outra coisa na filosofia prática de Kant senão a moralidade. O lançar-se ao mundo se dá na vivência de mundo que se adquire na infância através dos riscos próprios desta fase nos artifícios que a marcam: o cair ao pular, o errar ao aprender a dançar, a habilidade no jogar, a agilidade no correr, a honestidade no jogo com os demais, a importância da verdade e assim por diante<sup>22</sup>.

Ao serem repreendidas pelos pais, ao passarem por privações, como também ao assumirem responsabilidades mesmo que sejam simples à medida que vão crescendo, aprendem, inclusive, que existem leis e noções de deveres. “Entendem que há uma lei do dever e que esta não deve ser determinada pelo prazer, pelo útil ou semelhante, mas por algo universal que não se guia conforme os caprichos humanos” (Päd, IX, 494). Esse aprendizado se torna fundamental, sobretudo, porque se fará princípio nas idades futuras. Kant também reconhecerá no desenvolvimento cronológico, a importância da presença de princípios naturais e morais a serem observados como presentes na consciência humana, no agir humano, enfim, no processo de educação moral.

Inicialmente chama atenção para as distinções pertinentes da juventude, como o sexo, por exemplo<sup>23</sup>. A natureza com o tempo esclarece ao ser sua própria constituição e suas

---

<sup>21</sup> Não se pode esquecer que a educação corporal para Kant é “o uso do movimento voluntário, ou dos órgãos dos sentidos” (KANT, 1996, p. 57). O exercício que faz a criança a permite ser forte, robusta, ágil. Um sentido sadio, ou seja, que tenha sido educado prontamente, que tenha sido estimulado em potencial, tende a ser também capaz de estimular uma melhor educação prática. É pertinente lembrar que da educação corpórea, isto é, natural, desenvolve-se o caráter.

<sup>22</sup> Entre os parágrafos 467 e 469, o filósofo aponta experimentos, brincadeiras e vivências infantis que buscam na formação do corpo como uma formação fortificante, manter a mesma característica na formação do caráter. Além disso, usufruir do mundo infantil para apresentar aos mesmos noção de força, criatividade, riscos e opções que deve a criança fazer para usufruir bem de cada vivência. Também são artifícios utilizados pelos pais que pretendem apresentar castigos e privações como atividade educativa no reconhecimento da obediência e na valorização da tutela, enquanto não se é capaz de tomar decisões por si mesmo. Cf. Päd, IX, 467-469.

<sup>23</sup> A distinção sexual aparece na obra “Sobre a Pedagogia” como um marco inicial da fase infantil para a fase jovem. No entanto, o sexo é elemento primordial da condição humana e reconhecendo tal fator, Kant o aborda em distintas obras nas quais ideias de antropologia e natureza humana se fazem presentes. Além da obra em

potencialidades se fazem cada vez mais presentes com as experiências a serem vivenciadas. Kant apresenta que como a ingenuidade se desfaz com o tempo, a relação entre pais e filhos carece de outro nível de maturidade. Já não se comporta mais o contentamento com respostas que não exprimem a veracidade, mas atentam ainda para a imaginação ou mesmo fantasia. É preciso acompanhar o desenvolvimento que a vitalidade causa e de igual maneira atentar para posturas e atitudes que cada vez mais englobem caráter. Kant afirma (Päd, IX, 497) que diante de certas perguntas ou circunstâncias “tudo anda bem, se lhe falamos a respeito de modo sério e conveniente, e se entramos no jogo de suas inclinações”.

Nessa fase, as ações morais se tornam cada vez mais desafiadas pela força da própria vitalidade. Há uma tendência imensa na satisfação particular, na realização das inclinações pessoais, principalmente, no que concerne à voluptuosidade (cf. Päd, IX, 498). Para Kant, é preciso atenção, pois se há mal sobre o corpo, terá incidência negativa também à possibilidade de existência da moralidade. Segundo o filósofo:

“O efeito sobre o corpo é péssimo; mas, as consequências morais são ainda piores. Transgridem-se os limites da natureza, e a tendência jamais se aquieta, pois que não encontra jamais uma satisfação real. (...) A natureza o predispôs a se tornar homem, logo que se torna maior, e também a propagar a sua espécie. Mas, as necessidades às quais deve necessariamente atender na sociedade civilizada não lhe permitem ainda criar filhos. Aqui, pois, ele vai contra a ordem civil. A melhor saída para o jovem, e isto é também para ele um dever, é esperar até que esteja em condições de casar-se convenientemente. Então, ele age somente como homem de bem, mas também como bom cidadão” (Päd, IX, 498).

As responsabilidades, os deveres assumidos pelo jovem não estão simplesmente restritos ao âmbito familiar, mas à abrangência civil, socialmente estabelecida. Ao mesmo tempo em que alude a noção de história em Kant, a qual visa ao progresso, também o permite perceber que o desenvolvimento é inevitável à natureza e que a moralidade é condição *sine qua non* ao dever que assume e ao respeito que adquire por si e pelos outros quando já não age apenas para satisfazer-se pessoalmente e se torna capaz de abdicar por vontade particular tendo em vista outro benefício que não seja a própria satisfação. “A cultura humana tem sempre, desse modo, uma base natural, e somente a partir dela o ser natural do homem pode se desenvolver também como homem. O que reside nessa faculdade natural universal, porém,

---

voga, podem-se conferir outras abordagens nessa perspectiva no “Começo conjectural da história humana” (KANT, 2010, p. 19 ss.), “Antropologia de um ponto de vista pragmático” (KANT, 2006, p. 198 ss).

na qual múltiplas possibilidades podem ser inclusas, só o homem pode e deve encontrar para, como observa Kant, realizar sua destinação” (DALBOSCO; EIDAM; 2009, p. 196/197).

Ao aprender avaliar as intenções que movem as ações, o homem é capaz de orientar-se por dever e de tal modo efetivar a máxima moral. O bem próprio deverá coincidir com o bem de outrem, tornando-se desse modo, bem universal. “Devo considerar uma ação valiosa, não porque se adapta à minha inclinação, mas porque através dela eu cumpro o meu dever” (Päd, IX, 499). A apresentação de Kant perante a sensibilidade da educação da criança e do jovem é mais uma discussão de elucidar a necessidade da educação dos sentidos perante a necessidade da consciência moral a se formar no tempo. Com base na formação dessa consciência, uma geração torna-se capaz de aprimorar a educação das gerações que surgem e que de igual maneira recebem a incumbência de constituírem um processo de formação humana, processo esse educativo pelo crivo pedagógico de ensino-aprendizagem, em que a moralidade é fim em si mesma e protótipo de modelo universalizável de educação.

### **3.1.2 Educação prática (*Praktischen Erziehung*)**

Ao tratar da educação corpórea, Kant apresenta que há uma instância a ser considerada no processo educativo: a cultura da alma. Há uma relação entre a natureza corporal e a natureza da alma, assim, se há um cultivo da natureza do corpo, também é necessário cultivar a alma. Para Kant (Päd, IX, 470), “a natureza do corpo e da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve procurar impedir que se corrompam mutuamente e procurar que a arte aporte algo tanto àquela como a esta. Pode-se, portanto, de certo modo qualificar de corpórea tanto a formação da alma quanto a do corpo”. Estando no campo de abrangência da educação corpórea, não se pode confundir a educação da alma com a educação moral, ou mesmo relacionar esta à educação prática. A educação moral refere-se à liberdade, enquanto a educação da alma, sendo corpórea como é, refere-se ao campo do cultivo da natureza. No entanto é preciso observar que Kant faz questão de aprofundar a educação corpórea e da necessidade de esta existir de modo sólido, fortificante, mesmo essa adjetivação não garantindo a moralidade. Sabe-se de repente que se pode ter ao homem uma educação corpórea boa e moralmente este ser mal formado, tornando-se assim uma criatura má. Porém uma educação física que já tenha sido mal formada, não permite uma boa formação moral.

A formação corpórea no campo pragmático abrange a cultura, já a formação moral abrange a moralidade. No cultivo do corpo, o educando reconhece a partir de suas atividades aquelas que caracterizam um divertimento daquelas que existem enquanto obrigação. A intenção é que com o desenvolvimento da autonomia física e intelectual a obrigação não seja mais dessa forma observada e a atividade ou ação a ser executada assim seja por dever. A consciência do agir por dever é sinal de despertar, pois lança ao homem a importância do agir moral sobre a humanidade. Sendo assim, a cultura física também dividida em livre e escolástica assume papel formativo no processo de educação moral do indivíduo. Segundo Kant (Päd, IX, 470):

“a cultura livre é semelhante a um divertimento, ao passo que a cultura escolástica é coisa séria. A primeira é aquela que deve se encontrar naturalmente no aluno; na segunda, ele pode ser considerado como que submetido a uma obrigação. Pode-se estar ocupado até mesmo no jogo, como se diz: ocupado no ócio; mas, pode-se estar ocupado na obrigação, e isto se chama trabalho. A cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, a cultura livre, um divertimento”.

O filósofo apresenta a partir daí a distinção entre a educação: uma é corpórea (*physischen erziehung*); a outra, prática (*praktischen erziehung*), cujo protótipo é a moralidade. Por sua vez, “a moralidade diz respeito ao caráter” (Päd, IX, 487). A formação do caráter se dá a partir dos princípios e do cultivo das paixões, não à toa se percebe a importância da educabilidade sensível para a possibilidade da existência; não da garantia, da cultura moral, cultura esta formada por máximas. É preciso identificar as ações boas em si mesmas, aquelas cujo sentimentalismo (de piedade, compaixão, etc.) se faz presente, mas são maquiados por um discurso moral.

A prática da ação moral se dá por princípios bons, sendo estes objetivos, determinados por uma vontade livre, racional; não por bons princípios. Os bons princípios podem apenas beneficiar um necessitado, mas repousam na satisfação pessoal, ou transformam fins em meios de acordo com artifícios. É preciso, pois, consolidar o caráter. A respeito dessa consolidação, assim expõe Kant (Päd, IX, 487): “consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática”. A firmeza na ação é sinal de credibilidade consigo e com os demais. A veracidade, autenticidade e intenção para o agir moral são exercícios a serem vivenciados nas ações simples do cotidiano. Daí a importância de tais valores serem presentes na educação desde sua base, ou seja, no modo privado enquanto educação corpórea.

Ao homem não se cabe de imediato uma valoração de sua potencialidade, isto é, se ele é bom ou mal. Diante do que é, a partir de sua natureza racional, a moralidade se faz presente. Ela – a moralidade – desenvolve-se no homem a cada dia. Sobre o agir moral, ao homem não cabe simplesmente ser ou não ser, mas tornar-se. A moralidade para o homem é um devir. Por isso o exercício de formação dos princípios no momento mais precoce da formação: a infância. O homem “torna-se moral apenas quando eleva sua razão até os conceitos do dever e da lei” (Päd, IX, 492). Sobre tais conceitos, o homem, a partir da autonomia intelectual que adquire com o tempo, é que passa a conhecê-los e valorizá-los.

No processo de formação moral, o filósofo apontará um fim global para a educação. A cultura da índole merece destaque, uma vez que pensá-la é pensar a formação do caráter humano. A respeito da índole, apresenta Kant (Päd, IX, 475):

“Ela é: a) ou física, e tudo depende da prática e da disciplina, sem que a criança precise conhecer nenhuma máxima. É cultura passiva em relação ao discípulo, o qual deve seguir orientações de outrem. Outros pensam por ele. b) ou moral: esta se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. Perde-se tudo, quando se a quer fundamentar sobre o exemplo, sobre ameaças, sobre punições, etc.”.

Kant na filosofia prática busca, ao consolidar a formação do caráter, o cultivo da autonomia que por sua vez caracteriza a existência da moralidade. Através desse fundamento, o indivíduo é convidado a visualizar e refletir sobre suas ações. Recordar-se que nesse momento a máxima da ação é fundamental para se pensar o princípio moral. A consciência desse princípio aparece, pois a noção de dever se faz presente. O indivíduo ao adquirir autonomia física e intelectual urge para que suas atitudes superem as próprias expectativas ou mesmo da circunstância que o cerca. A noção de uma ação por respeito à lei constitui o dever que se apresenta ao mesmo, legitimando-o como ser racional finito, conseqüentemente, livre e autônomo.

A dimensão física ou moral constitui num primeiro momento a cultura geral da índole para Kant, no entanto, também há a cultura particular da índole. Percebe-se que já naquela instância, passividade deixava-se de ser a condição na qual o homem se faz presente. Na compreensão da cultura particular da índole, “têm lugar a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a espirituosidade, o que também diz respeito às potências inferiores do entendimento” (Päd, IX, 476). Vale salientar que mais adiante, o próprio filósofo apresenta as potências do entendimento como figuração do entendimento, da faculdade de

julgar e da razão (Cf. Päd, IX, 476). Percebe-se que o uso do entendimento pressupõe reconhecer leis, como por exemplo, as regras socialmente estabelecidas, mesmo que tal entendimento se dê não somente no saber da existência das mesmas, mas na valoração destas e nas consequências que se podem ter a partir de uma transgressão. Daí auxilia a faculdade de julgar. Por ela se é capaz de estabelecer juízo e de agir ou mesmo não agir, ou seja, refletir sobre as próprias escolhas.

A perspectiva kantiana da apresentação das potências do entendimento insere o indivíduo humano num grau de desenvolvimento no qual inevitavelmente a razão assume a condição de base. Ora, o reconhecimento da regra (entendimento) suscita a faculdade de julgar na obediência ou não à regra apresentada. Tanto numa atividade como noutra, a razão está presente, pois, além do entendimento e da regra se aplicar ao ser racional finito, como o próprio Kant diz, é a “razão que faz conhecer os princípios” (Päd, IX, 476). Essa atividade mencionada pelo filósofo de Königsberg diz respeito à razão, conselheira ou orientadora das ações humanas com base nas consequências de sua respectiva ação. Funciona-se como uma espécie de reflexão, de modo que razão nesta instância não possui significado especulativo. Considerando, pois, a razão que no ato de determinar a vontade inicia-se por gerar uma reflexão humana, inclusive prévia, sobre as possíveis consequências de sua atitude, deve-se considerar o cultivo da mesma. Se se cultivam os sentidos, a cultura humana no que concerne à instrução, como, porém, cultivar a razão?

Para Kant (Päd, IX, 477), “no cultivo da razão é preciso praticar o método socrático”. Numa singela recordação, Sócrates conhecido pela *maiêutica* ou pelo “parto das ideias”, não assumia a imagem do reprodutor, nem do genitor, mas do parteiro. Que é o parteiro senão o mediador por onde perpassa o pensamento produzido pela razão e o mundo que presentifica o que a razão produz. Se o parteiro então é meio, o homem torna-se (mais uma vez) fim em si mesmo, pois dele coexistem a fecundidade e a gestação. Essa metáfora certamente remonta-se ao princípio da autonomia, e, mais que isso, ao cultivo da mesma. Sobre tal questão, duas considerações: a primeira refere-se à atividade do papel mediador. “A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito a fim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo ser humano” (TÉBAR, 2011, p. 74).

Ao que se refere ao método socrático, este não criava respostas para as questões indagadas, criava habilidade – tal habilidade pode ser pensada como didática – ao passo que o indagante chegava às próprias conclusões sobre as questões apresentadas, ou mesmo

reconhecia a gênese do seu problema, ou seja, o princípio da questão. Daí a explicação sobre o porquê “devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de tal modo que busquem por si mesmas estes conhecimentos, em vez de inculcar-lhos” (Päd, IX, 477). A segunda consideração se trata da “busca por si mesmo”. Tal atividade é protofundamento da autonomia. Desde a infância, relacionada à educação física e/ou ao cultivo da sensibilidade, que se põe assim a autonomia com a perspectiva que um dia seja capaz o indivíduo humano de agir sem a tutela de outrem ou mesmo circunstâncias externas que determinem autoritariamente a sua respectiva ação. Esse dinamismo encaminha-o para a condição de tornar-se melhor, com isso, cada geração tende a desenvolver-se também melhor com o passar do tempo. Segundo Dalbosco (2011, p. 77), “a ideia de o sujeito dar-se a si mesmo a lei, ideia da autolegislação, é o ponto de partida do domínio de si mesmo como condição de construção da “fortaleza interior” contra o poder tirânico das inclinações internas e das forças externas ameaçadoras e destrutivas”. A responsabilidade do homem sobre si mesmo se torna chave de compreensão da autonomia no tocante à responsabilidade da vontade como fundamento da moralidade, uma vez que ao se falar de autonomia se concebe a mesma como autonomia da vontade. Por isso:

“Perdemos todo valor interno, diz Kant, se formos servís, vendermos nossos corpos aos outros, ou cometermos suicídio. A menos que realizemos nossos deveres para conosco mesmos, não podemos realizar devidamente nossos deveres para com os outros. Então, não podemos contribuir para a perfeição do mundo moral; mas essa, diz Kant a seus alunos no fim do curso, é a vocação humana final. “Todo indivíduo deve esforçar-se para ordenar sua conduta de acordo com esse fim objetivo, pelo qual ele dá sua contribuição de tal forma que, se cada um fizer o mesmo, a perfeição seja atingida”. Kant deixa-nos a responsabilidade de aperfeiçoar o mundo e a nós mesmos” (SCHNEEWIND, 2005, p. 575).

O cultivo da autonomia, portanto, não se dá no permitir fazer o que quer, pois autonomia não coincide com satisfação do próprio querer. Pelo contrário, autonomia incide com a realização do bem em si, mesmo que tal bem acarrete na contradição do próprio desejo. A respeito dessa questão sobre a educação da criança, assim orienta Kant (Päd, IX, 479): “prejudica as crianças satisfazer as suas vontades e as educa muito mal quem vai sempre ao encontro de suas vontades e desejos”. O aperfeiçoamento citado acima por Schneewind sobre Kant lança menção que é no conhecimento (inicialmente tutelado e posteriormente independente) dos princípios da ação que reside a autonomia na presente contribuição da

formação moral do sujeito. Vale salientar que a educação prática, a qual pode ser caracterizada como educação da moralidade, se estabelece no princípio da ação como fundamento. Afinal, “a cultura moral (*moralische Kultur*) deve-se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar. É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja equidade ela própria distinga” (Päd, IX, 480).

A educação prática é a educação da moralidade, pois produzir esta em si é o dever do homem (Cf. Päd, IX, 446)<sup>24</sup>. A educação da moralidade por sua vez consiste na dedução das máximas. Daí, a importância de desde cedo buscar uma educação que vise à construção da consciência da criança sobre a valoração das próprias atitudes a partir do que a sociedade estabelece como bom ou ruim. Para Kant (Päd, IX, 481), “o primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter”. Interessante perceber que esse esforço não se dá de modo precipitado, nem se adquire ao se atingir a maioria civil, pseudo concepção esta de autonomia. É na orientação segundo certas máximas na tutela da criança, que vai se fundindo o entendimento da mesma. Posteriormente, nas bases e diretrizes escolares, as quais fundamentam como deveres as responsabilidades e/ou obrigações de conduta naquele espaço. Tais atitudes corroboram com a própria identificação do valor das máximas sobre as ações, pois as mesmas são desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem acompanhando o círculo da vida no desenvolvimento físico e cognitivo pelo qual a mesma perpassa. Assim, o tempo torna-se um aliado da educação prática, à medida que a consciência e a importância do agir segundo máximas se constroem na experiência comum (ou natural) da própria existência.

Kant (Päd, IX, 481) apresenta que “quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas certo plano, certas leis, as quais devem seguir fielmente”. A exigência de fidelidade na elaboração dos planos é um exercício tanto da autonomia como da condição de possibilidade da moralidade. Tanto uma como outra se estimulam diariamente na condição de exercício, de devir. É a própria busca pela repetição do agir segundo certas máximas que possibilita a ação moral. Tal como a natureza humana sente necessidade de fisicamente ser extingüível, assim também se comporta a realidade inteligível do homem. Há uma sede da razão pela busca da moralidade. É preciso que a condição inteligível tenha sua

---

<sup>24</sup> A moralidade não é apenas sinônimo da educação prática, é conceito chave na obra “Sobre a Pedagogia” à medida que o autor a utiliza no decorrer da própria obra fundamentando o processo de formação do indivíduo. Assim, é possível perceber a existência de tal conceito na distribuição de toda obra à medida que segue: na educação corpórea: aparece conforme citação acima enquanto dever do homem (§ 446); como atribuição educativa (§ 449); como sublime (§ 480); na educação prática como respeito ao caráter (§ 487); referente à perfeição (§ 491); ao tornar-se moral (§ 492); em respeito até mesmo à religião (§ 495); e à consciência enquanto lei (§ 495).

fome também saciada. Como uma caça constante que ora se aproxima, ora se distancia, ora apreende, ora continua a perseguir, assim é a busca pela ação moral da vontade humana que deseja alcançar perfectibilidade, pelo intuito de perfeição em progredir humanamente. Prontamente, a persistência e a obediência<sup>25</sup> continuam sendo elemento primordial desse processo.

Considerando a existência da moralidade como um exercício, um devir humano, cabe-se perguntar: quando um homem, pois, torna-se moral? Eis a resposta apresentada por Kant:

“Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos” (Päd, IX, 492).

A resposta dada por Kant para tal questão explicita com veemência que uma educação moral é aquela, pois, que reconhece em si consciência a importância dos deveres e dos fins, ao passo que apresenta o homem como fim em si mesmo. Por isso a elucidação da necessidade de uma ação por respeito à lei moral, ou seja, do dever considerando a antinomia que é o próprio homem, ser natural e ser livre dotado de razão. Esta é a conjuntura para o entendimento de uma educação moral em Kant.

### 3.2 Os fins e deveres de uma educação em Kant

Pode-se dizer que a educação moral em Kant é uma educação dos fins. Considerando que o homem venha a ser segundo a formação educativa que possuiu, é preciso atentar que ao homem há a obrigatoriedade de conseguir o seu fim, o que não pode fazer sem antes ter dele um conceito (Cf. Päd, IX, 445). A formulação dos fins inicia-se por sua vez com os princípios, mesmo que estes sejam socialmente estabelecidos. Segundo Kant (Päd, IX, 451), “a educação e a instrução não devem ser puramente mecânicos, mas devem apoiar-se em princípios”. A discussão sobre os fins ou o que podemos chamar de teleologia kantiana não é uma questão inédita, nem tampouco exclusiva do seu tratado pedagógico, isto é, de *Sobre a Pedagogia*; porém, tal problema se faz também presente tanto na *Fundamentação* como na

---

<sup>25</sup> Kant na educação prática dá especial atenção ao valor que possui a obediência no processo de educação moral. Para ele: “a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar. A obediência pode proceder: da autoridade e, então, é absoluta; ou da confiança e, neste caso, é de outro tipo. Esta última, a voluntária, é importantíssima; mas, a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem” (Päd, IX, 482).

*Crítica da Razão Prática*. Nesta o filósofo aborda princípios no contexto prático, teórico, supremo, formal e aquele que merece atenção na discussão vigente: o princípio moral.

Na *Crítica da Razão Prática* o filósofo discute sobre a relação da vontade com a lei e da axiologia – ou seja, determinação de valores: bom ou mau – que venha tal vontade possuir. É preciso averiguar o que existe enquanto fundamento da vontade na máxima que venha a ser determinada. O estudo do princípio tende a fazer toda a diferença, pois é na formulação que o mesmo possui, na compreensão de sua intenção, que será possível identificar a ação como moral ou não. Está atento que um bom princípio não significa um princípio bom. As máximas possibilitam o agir moral, mas não é garantia do mesmo, por isso há a necessidade de serem analisadas segundo a intenção que as interpela de fato. Dessa forma “o conceito de bom e mau não tem que ser determinado antes da lei moral (no fundamento da qual ele aparentemente teria que ser posto), mas somente (como aqui também ocorre) depois dela e através dela” (KANT, 2011, p. 100). O imperativo categórico será, portanto, a fórmula da forma que é a lei moral para o homem, único que é fim em si mesmo: “somente o homem, e com ele cada criatura racional, é fim em si mesmo. Ou seja, ele é o sujeito da lei moral, que é santa em virtude da autonomia de sua liberdade” (KANT, 2011, p. 141).

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant também chama atenção ao leitor para duas colocações apontadas na crítica conforme parágrafo anterior: a primeira refere-se ao valor da ação moral. Segundo ele, “uma ação por dever tem seu valor moral não no intuito a ser alcançado através dela, mas sim na máxima segundo a qual é decidida, logo não depende da realidade efetiva do objeto da ação, mas meramente do *princípio* do querer” (KANT, 2009, p. 125). Mais uma vez se observa que há uma atenção a ser dada sobre a lei moral perante o objeto da vontade, afinal, é a lei moral que determina o objeto; não o contrário. A segunda questão refere-se ao fim em si mesmo. Ainda na *Fundamentação* mais uma vez Kant identifica o homem como tal fim. Segundo o filósofo, “o homem – e de modo geral todo ser racional – *existe* como fim em si mesmo” (KANT, 2009, p. 239).

De tal modo, percebe-se que uma educação para os fins atenta para a valorização do homem como fim último de qualquer desejo ou apetição. Por isso, há de se perceber que inicialmente o projeto educativo busca desenvolver a dimensão socializável do homem, o reconhecimento dos deveres e a obediência às leis que fundamentam a organização da sociedade. Esse princípio ainda não condiz com o que é moralidade, mas apenas coincide com uma harmonia civil. Assim, segundo a abordagem kantiana, as diretrizes socialmente postas

pelo hábito costumeiro necessariamente não seriam morais. Afinal, as diretrizes sociais estão no campo do hipotético, pragmático, e não prático.

No que deve à educação, ao tratar do cuidado da moralização, mais uma vez os fins são postos em evidência. Para Kant (Päd, IX, 450): “Não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um”. A colocação de Kant suscita lembrança a uma fórmula na qual seja o homem capaz de apontar sua atitude para a lei moral, e que tal atitude seja vivenciada por qualquer outro ser racional finito independentemente de tempo e circunstância. Tal fórmula, pode-se dizer, é o imperativo categórico. Mencionar uma aprovação a qual possa ser vivenciada por cada um e ao mesmo tempo por todos é apresentar a pura formalização do que é a lei moral na vida humana: “Portanto, o imperativo categórico é um único apenas e, na verdade, este: age apenas segundo a máxima pela qual possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal” (KANT, 2009, p. 215).

A atenção dada por Kant ao estudo dos princípios, sobretudo ao princípio moral, aponta para a própria noção de dever no âmbito educativo. Em *Sobre a Pedagogia*, o dever aparece como incumbência da prática pedagógica como também se refere ao dever apresentado pelo filósofo em suas demais obras da filosofia prática. A própria atividade de um dever pedagógico de tal modo não sobrevive isolada. A mesma está entrelaçada com a consciência humana perante a necessidade de uma atividade capaz de atingir a ação moral. É perseguindo esse ideal que a tendência iluminista de educar pressupõe a necessidade de leis em que contenha inicialmente a força da natureza (através do cuidado e da disciplina residente no homem) e posteriormente o faça (por meio da instrução) reconhecer as leis morais. As leis morais não se tratam de um compêndio, mas de um princípio regulador da razão sobre a vontade. Daí pode-se pensar a necessidade de uma ação por respeito à lei moral, ou seja, uma ação por dever. Em *Sobre a Pedagogia* aponta Kant (Päd, IX, 483): “fazer algo por dever equivale a obedecer à razão”.

Os deveres no crivo pedagógico auxiliam a reflexão das máximas ou do agir humano, não à toa Kant os relaciona com a obediência da razão. Para salientar a importância do dever enquanto campo de possibilidade da educação do ser humano como também sua importância na formação moral do indivíduo, faz-se necessário mais uma vez a orientação de Kant (Päd, IX, 475):

“Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem. Entre a educação física e a educação moral existe uma diferença: a primeira é

passiva em relação ao aluno, enquanto que a segunda é ativa. É necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito do dever”.

A ideia de dever já posta por Kant estabelece sua relação profunda entre a atividade de desejar e a faculdade de julgar o fundamento e a consequência da própria ação. O próprio filósofo apresenta a partir do dever a possibilidade de visualização e reflexão do fundamento da ação e da consequência da mesma. Por isso existe de fato uma coerência no que resulta da ação por dever e daquela conforme o dever. É no “por” e no “conforme” que se forma a identificação do campo de reflexão do fundamento e da consequência. Sem a consciência da ação por respeito à lei moral, não há ação boa<sup>26</sup>; há de repente uma boa intenção, mas necessariamente não uma intenção moral, ou seja, fim em si mesmo, incondicional. “Pois o dever deve ser uma necessidade da ação praticada incondicionalmente; ele tem de valer, pois, para todos os seres racionais e só por isso tem de ser também uma lei para toda vontade humana” (KANT, 2009, p. 229).

A presença do dever na vida humana se forma através da consciência que aos poucos se constrói com base na autonomia física, intelectual e moral do indivíduo. A noção de dever também é elemento pedagógico almejado por Kant (Päd, IX, 490), conforme modelo a seguir: “que a criança esteja completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela ideia de dever”. Observa-se que o sentimento remete à conformidade, ou seja, a *pseudo* intenção de agir moralmente, embora muitas vezes corretamente (no campo social), no entanto como princípio da ação o autobenefício ou benefício de outros tendo em vista satisfação pessoal. Já a desvalorização do sentimento tende a proporcionar a incondicionalidade requisitada e por isso à ideia do dever pressupõe agir por ele mesmo. É preciso estimular o quanto antes o valor da razão (Cf. Päd, IX, 491), só ele será capaz de apresentar o dever perante a consciência humana e efetivar deste modo a possibilidade do agir moral.

A ideia de satisfação pessoal e de uma ação por dever é uma questão explícita em *Sobre a Pedagogia*. Segundo Kant (Päd, IX, 493): “as crianças, mesmo não tendo ainda o conceito abstrato do dever, da obrigação, da conduta boa ou má, entendem que há uma lei do dever e que esta não deve ser determinada pelo prazer, pelo útil ou semelhante, mas por algo universal que não se guia conforme os caprichos humanos. Antes, o próprio mestre deve formar para si mesmo este conceito”. Pedagogicamente cabe ao educador a formação desse

---

<sup>26</sup> Vale salientar que para Kant (2009, p. 187): “bom em sentido prático, porém é o que determina a vontade mediante as representações da razão”.

conceito, posteriormente caberá à criança inculcar através da assimilação e do cultivo tal conceito em seu processo de formação. Não é coerente pensar princípios de uma educação que seja aplicada à criança diferentemente dos princípios testemunhados pelos seus educadores e adultos de modo geral. Assim, além de suscitar rebeldia para as crianças, tornaria descrédulo o próprio processo educativo. “À coragem que o educando deve conquistar, sempre por si mesmo, corresponde, ao lado do educador, a coragem que ele também deve colocar-se diante das mesmas exigências postas ao educando” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 194). A autonomia a ser adquirida perante o dever para um agir moral se faz uma diante de qualquer ser racional finito.

Assim, os fins e os deveres de uma educação em Kant emergem para a consciência da ação moral. “A lei, considerada em nós, se chama consciência. A consciência é de fato a referência das nossas ações a esta lei” (Päd, IX, 495). A identificação dos princípios e a própria ideia de dever sendo construída com base no processo de formação despertam cada vez mais no homem o germe que em si habita. Tal germe é a moralidade a ser estimulada enquanto vivência verdadeira da existência humana. Essa existência não é um bem isolado, mas refere-se ao princípio da humanidade. “A intenção de Kant é a de colocar acima de tudo o valor da existência pessoal, como *conditio sine qua non* da moralidade: o dever para consigo mesmo consiste na conservação da dignidade da humanidade em nossa própria pessoa” (PEGORARO, 2006, p. 109). Uma educação dos deveres em Kant é, pois, uma educação do princípio. Por sua vez, o princípio em si nada mais é senão o homem. Pode-se propor que tal educação possui um firmamento constituído pela razão, liberdade, pela própria noção de princípio e de dever que atuam como um estímulo pedagógico no processo de formação moral do indivíduo. Como forma de tornar ainda mais consistente essa discussão ou construção dissertativa, carece ainda estabelecer alguns elos.

A educação em Kant possui papel fundante no tocante à formação do sujeito moral, no entanto, merece atenção para o que segue: o processo de instrução jamais substituirá o homem e sua autoformação. Por melhor que seja a instrução, a disciplina, ou qualquer outra atividade com intenção formativa, nada substitui no homem sua capacidade de autoformação, sua livre responsabilidade diante de sua formação. Sendo assim, a educação deve conduzir o homem às ações que possuam fim em si mesmas. Mas não ser a educação o próprio fim. Para tanto,

“se a educação fosse um fim em si mesma, os aprendizes estariam condenados a permanecer por toda a vida sujeitos à ajuda de outros. Quem aspira a uma educação para maioridade, ao mesmo tempo, não pode

considerar a educação um fim em si mesma, pois isso significaria impedir que a minoridade se transformasse em maioria” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 64).

Considerando a educação como instrumento da formação moral do indivíduo, evidencia, assim, mais uma vez, que é o homem fim da educação por ser fim em si mesmo. Que a própria ação educacional deve ser respeitosa, pois “a educação deve ser impositiva; mas nem por isso deve ser escravizante” (Päd, IX, 472). Portanto o fim de uma educação é a humanidade no reconhecimento de suas potencialidades e no desenvolvimento autônomo, objetivo, enfim, moral de suas ações. Tendo considerado os deveres de uma educação, apontar-se-ão neste momento a relação e influência dos elementos concebidos no capítulo inicial deste trabalho como base da educação moderna – razão, liberdade, autonomia e dever – no seio de uma concepção pedagógica, propriamente, contextualizada ao pensamento de Immanuel Kant, suporte teórico desta reflexão.

### **3.3 Fundamentos pedagógicos constitutivos da educação moral kantiana**

O projeto pedagógico kantiano aponta para uma leitura próxima da sua elaboração conceitual de progresso histórico, isto é, a moralidade é o fim a ser atingido, tornando a educação para o homem o meio necessário de atingir esta respectiva finalidade. Sabe-se que a modernidade trouxe para o campo educativo um projeto social e epistemológico cujo foco fazia com que a educação fosse capaz dentre outras incumbências de formar o indivíduo humano e, socialmente falando, de provocar no mesmo uma densidade política através de uma emancipação racional. O homem que reconhece sua dignidade respeita a si e respeita o outro, torna possível um reconhecimento da humanidade ao passo que torna a dignidade princípio vital de suas ações.

Ao discutir sobre Kant e a educação, Dalbosco (2011, p. 79-96) insiste no estabelecimento de uma relação entre história, esclarecimento e maioria pedagógica. Com isso, percebe-se que a modernidade não caracterizou apenas a cronologia da história civil, mas da própria história da pedagogia. Não à toa, Kant apresenta mudanças significativas no modo de pensar a educação dada pelos pais, como a educação fornecida pelo governo. Exige-se uma mudança: mudança relacionada à matéria à medida que enfatiza a importância dos aspectos corpóreos ou mesmo do cuidado e do cultivo com a sensibilidade (sentidos humanos), como também nos hábitos e costumes particulares e sociais. A cada nova ideia, na elaboração de

uma diretriz, a modernidade consolidava e ampliava seu ideal de educar através de uma intervenção no campo pedagógico conforme exposto.

Pensar os fundamentos constitutivos da educação moral kantiana é apresentar a relação imbricada entre seu tratado pedagógico e sua filosofia prática. Os fundamentos aqui a serem expostos trazem a abordagem kantiana como alvo de reflexão do que norteou as diretrizes iluministas e possivelmente nos resquícios desta aos tempos atuais. Ora, ainda hoje se busca uma razão para o educar, a qual nem sempre converge com uma educação pela razão e também da razão. A dualidade existente no homem ou o que conhecemos como antinomia se torna cada vez mais objeto de investigação das novas preocupações pedagógicas. Como se não fosse o bastante, o que pode ser a razão, a liberdade, o princípio e o dever para o homem no seio de uma possível leitura kantiana enquanto possibilidade do campo educativo? As reflexões que seguem buscam tornar ainda mais presente tal questão.

A razão inicia a discussão dos fundamentos pedagógicos não por acaso. Ela – a razão – apresenta-se como a pedra inicial da base de sustentação deste projeto. Kant atribuiu à razão inúmeras atividades, uma vez que dela se extrai veementemente as potencialidades que residem no gênero humano. Do cultivo da razão se pensa a possibilidade de atingir à maioridade. Por ela se pensa a determinação da vontade e até mesmo a força que atua sobre a natureza humana. A razão enquanto elemento da pedagogia é a abordagem kantiana de uma natureza que existente sob duas perspectivas: transcende o homem a si mesmo (quando o faz participante do mundo inteligível ou noumeno) e o limita a si próprio (quando o mantém segundo determinações do mundo sensível, sendo de tal modo fenômeno). Na compreensão do que é o homem, o reconhecimento da razão.

“Eis aqui, pois, o limite supremo de toda investigação moral, determinar o qual, porém, é de grande importância já pela seguinte razão: por um lado para que não fique a dar voltas no mundo sensível; por outro lado, porém, para que ela não fique a bater suas asas e não se perca entre fabulações perdidas da mente” (KANT, 2009, p. 405).

Posteriormente vem a liberdade. A liberdade na compreensão pedagógica e na filosofia prática de modo geral existe como autonomia da vontade. Essa autonomia insere-se num campo de exercícios que se desenvolve inicialmente na condição corpórea, também perpassa a atividade cognitiva do indivíduo e, por sua vez, recai sobre a formação do caráter ou autonomia moral. Em Kant a liberdade tal como a razão existe sob vários modos conforme já exposto no capítulo anterior. A compreensão da liberdade como fundamento pedagógico se

funda, pois, em sua relação com a razão e com a própria necessidade que dela tem o homem. No campo pedagógico, a liberdade não é somente um fundamento, mas um problema fundamental para a compreensão da formação moral.

Por se tratar de um exercício, há de perceber inclusive o caráter pedagógico que a constitui quando esta é insuficiente ou se encontra ameaçada pela coação ou mesmo pelo constrangimento provocado pelas leis. Assim, a todo instante a liberdade se faz presente no campo da filosofia prática de Kant, de igual maneira na sua compreensão pedagógica. O exercício da própria maioridade se constitui tendo a liberdade como princípio. A autonomia da vontade existe enquanto requisito de modo que tanto uma como outra se confundem, ou seja, liberdade se torna autonomia, pois autonomia é liberdade. É o cultivo desta que se possibilita a conquista da autonomia. A reflexão busca enfatizar essa relação com seu devido grau de importância. Não se trata necessariamente de uma relação de interdependência entre um fundamento e outro, mas de relação mesmo no intuito de estabelecer coerência com o ideal de formação humana e moral a ser almejado.

Logo em seguida advém a discussão dos princípios e se apresenta o princípio enquanto problema como também fundamento da pedagogia kantiana em sua relação com o conceito filosófico identificado nos textos da filosofia prática, ou seja, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e na *Crítica da Razão Prática*. Ao homem cabe o cultivo de sua razão, tal cultivo só é possível porque a liberdade existe enquanto *factum* da razão. A partir daí, o juízo aparece como possibilidade de reflexão do que move as ações humanas. No seio dessa reflexão repousa o princípio enquanto problema. Somente um indivíduo esclarecido será capaz de adentrar no julgamento das próprias ações. O princípio enquanto campo de educação não detém domínio no sentir, mas na análise a ser feita sobre o efetivar ou não o que se sente, ou mesmo o que se deseja. Afinal, a ação humana não parte do nada ou do acaso, mas segundo a determinação natural, surge da apetição comum a todo ser que possui tal condição. É preciso, dessa maneira, observar atentamente a importância que possui o princípio como um problema pedagógico. O ato de planejar e de executar o mesmo diante da intenção educativa que permeia o processo formativo não pode estar indiferente à finalidade última que o respectivo processo possui. Não por acaso em *Sobre a Pedagogia* o filósofo faz questão de apresentar que a educação não deve ser permeada por quaisquer diretrizes e bases, mas precisa atentar para ter “princípios” como apoio (Cf. Päd, IX, 451).

Por fim o último fundamento apresentado a seguir será o dever. Pode-se dizer que o sujeito que age por dever é um sujeito cujo ser já faz uso livre da razão e reconhece o

princípio de agir segundo uma vontade capaz de optar por bons fins. A formação do conceito do dever para o homem existe a partir da noção e obrigações e atenção às leis civis. Daí será o homem capaz de analisar suas ações e as reconhecer como válidas ou não pelo fim em si mesmo, o qual embora possa abranger o que aprendeu enquanto obrigação ou mesmo cumpriu em relação às leis civis, mas encontram-se tais ações num campo de abrangência mais amplo, pois se dá agora a partir da autonomia que cultivou em si, isto é, sua ação não mais acontece segundo uma medição externa ou mesmo mediação de terceiros, porém segundo o próprio entendimento do que pode ser válido e universalmente praticado.

O itinerário que percorre a construção do dever em si em respeito à lei moral evidentemente não se dá a qualquer modo. Esse itinerário obedece a uma razão que pedagogicamente despertou no homem os meios necessários para extrair de si e desenvolver cada vez mais suas potencialidades. Assim sendo, o dever enquanto fundamento pedagógico alude à compreensão da intenção moral de agir. Afinal, “a lei moral se chama dever para o ser racional-sensível porque ele nem sempre e necessariamente age de acordo com ela” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 113).

Considerando os elementos anunciados – razão, liberdade, princípio e dever – há o intuito de relacioná-los como fundamentos pedagógicos da formação. Por isso falar propriamente de uma pedagogia. Segundo Dalbosco na relação da Pedagogia com a Liberdade Transcendental se evidencia o seguinte:

Kant abre a possibilidade de se pensar um conceito de Pedagogia que não se deixa conceber somente como uma investigação empírica da ação pedagógica, visto que tal ação pode ser pensada a partir de um duplo modo de consideração: enquanto fenômeno, como determinada pelo mecanismo causal; enquanto noumeno, como aquela espontaneidade de poder iniciar por si mesmo um evento no mundo dos fenômenos. Disso resulta a ideia de que a ação pedagógica não pode ser pensada – quando vista segundo a ideia de uma Pedagogia transcendental que tem seu centro na ideia da liberdade – como um regresso, no esclarecimento teórico, do relacionamento humano para determinações causais. Não pode ser pensada, portanto, somente nos moldes de um comportamento que se manifesta por meio do mecanismo estímulo-reação, porque isso reduz os homens e suas ações a um objeto tecnicamente observável (experimentável instrumentalmente) (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 46).

A leitura profunda de Dalbosco sobre Pedagogia reforça o intuito de não conceber a pedagogia como uma mera instrumentalização, tampouco mecanismos. Porém conceber a mesma como um processo de formação: formação no uso da razão, no exercício da liberdade,

na reflexão do que é um princípio válido como também numa ação por dever. Assim, buscará tal pedagogia ser um processo no qual pela razão seja possível refletir sobre o cultivo atento para a maioria de si enquanto ser racional sensível, bem como pensar a liberdade como autonomia da vontade, a qual desenvolve uma pedagogia do princípio, isto é, uma análise da vontade e, conseqüentemente, da ação, para por fim, lançar a pedagogia do dever como reconhecimento de uma ação por respeito à moralidade.

### 3.3.1 Pedagogia da Razão

A razão em Kant (Päd, IX, 472) “é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular. Essa livre cultura prossegue seu curso desde a infância, até que o jovem termine a sua educação”. Essa abordagem apresentada pelo filósofo em *Sobre a Pedagogia* é o que aqui se compreende como Pedagogia da Razão. Percebe-se que Kant chama atenção para atividade de uma faculdade que permitirá pensar as demais categorias que seguem enquanto fundamentos pedagógicos, isto é, a liberdade, o princípio e o dever. Embora tais categorias não pareçam apresentar uma totalidade da compreensão de formação pedagógica segundo Kant, haja vista outros elementos que explicitamente não são mencionados neste momento da discussão, tais categorias se tornam, na elaboração da mesma, conceitos primordiais. É fundamental perceber que o filósofo de Königsberg apresenta a razão como uma livre cultura, cultura esta que permeia uma cronologia, característica comum na dinâmica pedagógica: ao possuir uma intenção ao modo de se configurar meio para um fim, a educação ou o processo educativo considera o tempo uma limitação no exercício do atingir o objetivo que lhe cabe.

Salienta-se que a razão desde a infância tende a amadurecer. Kant menciona que o jovem deve prosseguir com a cultura da razão até que termine a educação. Aqui, educação é atividade de formação física e intelectual, mas não engloba em sua totalidade a moralidade. A educação ou a arte de educar promove a moralidade, mas não a engloba em sua real conjuntura. De tal modo, poderá o homem finalizar seu processo educativo; mas não o poderá atingir a moralidade, pois a mesma não se trata de um mérito, nem tampouco de um bem atribuído uma vez que é alcançado. Porém trata-se de um exercício contínuo e até mesmo perene. Afinal, se o homem fosse puramente moral, não seria mais homem, pois sua condição natural deixaria de existir. Conseqüentemente, pode-se dizer que a moralidade também se constitui como um projeto, ideal iluminista que norteia e se configura como um horizonte a ser atingido pelo processo pedagógico ou pelo processo de formação.

É preciso, pois, que a razão seja cultivada. Como elemento natural do homem, a mesma necessita de incentivo para que venha cada vez mais desenvolver sua atividade. Da mesma forma que se tem especial atenção com o cultivo para com a sensibilidade, assim também se deve ter para com a razão. O cultivo parece ser um exercício fundamental na compreensão de desenvolvimento do sujeito, não à toa Kant insiste com a necessidade do cultivo em vários momentos do seu tratado *Sobre a Pedagogia*: da memória e inteligência, dos sentidos (§ 474), e até mesmo do entendimento (§475). A razão nessa perspectiva acompanha e deve assim existir durante todo o itinerário formativo do indivíduo humano. Ela possui na intenção iluminista de educar papel protagonizante ao passo que permite ao homem conhecer os princípios da ação, tornar a vontade boa, além de outras atribuições. Nesse sentido, assim apresenta Kant (2011, p. 98): “o que devemos denominar bom tem que ser, no juízo de todo homem racional, um objeto da faculdade de apetição, e o mau tem que ser aos olhos de qualquer um objeto de aversão; por conseguinte, para esse ajuizamento requer-se, além do sentido, ainda a razão”. Assim, percebe-se que a razão tende a torna-se base para, diante da condição sensível, ser capaz de estabelecer critérios de juízo e poder optar por fins que sejam validados em si mesmo, na perspectiva de uma ação moral, evidentemente.

É incontestável que a concepção iluminista de educação se funda à razão. Pensar uma pedagogia da razão é ser preciso com os fundamentos de uma pedagogia que concebia o homem como capaz de extrair de si as potencialidades que o tornava ser fim em si mesmo. Um ideal ousado e caro. Haveria um modelo ou mesmo uma didática para se pensar uma educação da razão? O esforço de Kant na elaboração de um tratado pedagógico de repente não atenta para responder tal questão. Porém como iluminação coerente, apresenta que a questão não está em assumir a razão como fim do processo educativo, mas meio pelo qual o homem se torna fim em si mesmo e atinge, por sua vez, a condição moral. Sendo assim, não haveria uma educação da razão, mas pela razão. É pela razão que pensa o princípio da vontade. É pela razão que a liberdade existe enquanto *factum*. Pela razão que é possível pensar uma ação por respeito à lei. Também por ela que se arquiteta a máxima enquanto imperativo categórico. Pela razão que é possível compreender inclusive a força da natureza e a potencialidade de sua relação conflituosa com a própria condição racional. Por essa razão chama atenção Galeffi (1986, p. 264): “se não quisermos nos mover à cega num terreno inexplorado, é necessário deixar-nos guiar pela Razão, organizando os nossos procedimentos segundo critérios científicos. Ora, a racionalidade do nosso comportamento deve manifestar-se nas finalidades que tencionamos alcançar com a educação”.

As palavras de Galeffi reverberam os apontamentos de Kant que apresentam a razão como necessidade humana (Cf. Päd, IX, 441). Caso contrário, como poderia este formar por si mesmo o projeto de sua conduta? Ao passo que não possui a imediatez de concretizar tal ideal, cabe à sua existência no mundo efetivar. Será a razão a aliada no processo de construção e sem ela, não se concebe nem tampouco a educação, nem tampouco o progresso histórico atingirem a finalidade que coincide entre ambas: a moralidade. Portanto, pensar a pedagogia da razão é dar especial atenção a essa faculdade. É valorizá-la como fundamento educativo que traz ao homem esclarecimento de si e da dignidade que o constitui quando se fundamenta sua ação segundo o crivo da busca pela moralidade. A educação em Kant reconhece o valor dos sentidos, mas apresenta com veemência a necessidade, isto é, a condição *sine qua non* da razão.

### 3.3.2 Pedagogia da Liberdade

Em *Sobre a Pedagogia*, a liberdade é apresentada por Kant tanto em relação ao livre-arbítrio como relacionada à formação moral do indivíduo. O que pode ser segundo essa discussão uma pedagogia da liberdade? Pedagogia da liberdade é uma forma de caracterizar o problema da liberdade em Kant como especulação moral, isto é, através da liberdade é possível pensar a formação moral do indivíduo. A justificativa para tanto se dá a partir de duas abordagens do filósofo: a primeira situada na *Fundamentação* a qual apresenta que “à ideia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de autonomia” (KANT, 2009, p. 371) e a segunda na própria obra *Sobre a Pedagogia* a qual apresenta que “o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma com ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica” (Päd, IX, 442).

Deve-se observar que a relação do homem com a liberdade é apresentada no crivo do costume em *Sobre a Pedagogia*. O costume remete-se ao tempo, tempo este com caráter pedagógico no qual o homem necessita, inclusive com o auxílio da tutela de outrem sobre si, para exercer aos poucos, dia após dia, a força ativa da liberdade. A relação do homem com sua força vital, este no reconhecimento da própria liberdade, se dá progressivamente. Daí, a necessidade tanto de atentar para a influência da natureza que possui como da ousadia determinadora da liberdade que reside em si, a ser estimulada e se afirmar como autonomia da vontade. Segundo Herrero (1991, p. 112):

“O homem, como sujeito da lei moral, é autônomo, ele deve realizar sua liberdade conforme a lei interna da razão, com total independência da natureza. Ele é fim em si, mas o é apenas enquanto se dá todo o seu ser e sentido pela lei moral e esta lhe impõe sua auto-realização. “O fim do homem é o advento da liberdade sob todos os seus aspectos”. Essa auto-realização é dirigida pela lei da liberdade”.

A auto-realização apresentada por Herrero condiz com a própria perspectiva de uma educação que visa à maioridade do sujeito. Maioridade esta pensada somente a partir da condição de liberdade. Pois seria uma contradição pensar um sujeito livre se esse assim não fosse por meio da razão, mas estivesse coagido pela exterioridade (circunstância) que o cerca ou somente pela determinação natural que dele também se faz constituição. Assim, ao pensar a liberdade no campo da pedagogia, se pensa no exercício próprio desse homem em contínua formação com a razão e com as inclinações sensíveis que compõem numa espécie de entrelaçamento à respectiva antropologia kantiana.

A ideia de insistir numa pedagogia da liberdade ou na liberdade como fundamento do processo pedagógico em Kant repousa no plano da terceira antinomia em que natureza e liberdade coexistem no mesmo indivíduo, sendo que a liberdade é elemento da natureza humana, natureza esta de cunho racional evidentemente. Para Dalbosco (2011, p. 63),

“com a terceira antinomia, Kant procurou mostrar que a liberdade e a natureza são dois conceitos compatíveis, porque ambos dizem respeito a dois modos de se considerar a mesma ação do sujeito em seu caráter empírico e inteligível. (...) Ao ser humano compete, graças a sua potencialidade racional, adotar tanto o ponto de vista empírico como o inteligível, e, quando adota este último, sua ação pode fazer diferença significativa nos eventos do mundo”.

Assim, percebe-se que a liberdade possui no processo de formação moral, atividade significativa: sem ela fica inconcebível pensar o homem sem campo de atuação da atividade racional sobre a vontade, sem ela fica inviável pensá-lo como ser de vontade própria capaz de ser independente das inclinações sensíveis e causas exteriores, sem ela também não se pode pensar a moralidade, haja vista que o processo de esclarecimento ou maioridade não haveria de se constituir, pela ausência de incondicionalidade que caracterizaria as ações humanas.

A liberdade pedagógica consiste na relação estabelecida pela consciência do educador que ao estimular o educando a agir por conta própria é capaz de situar-se nesse processo de ensino-aprendizagem na qual, independentemente de ser legislador ou legislando, quer seja o

educador ou mesmo educando, a ação deverá está desprovida de inclinações e poderá ser exercida por qualquer um em qualquer lugar. Essa consciência nada mais é senão a liberdade que como autonomia da vontade não somente interpela as ações humanas como racionais e objetivas, mas estimula no outro e cada vez mais em si, ações com tal perspectiva, com tais características.

De tal modo, portanto, a liberdade não pode estar alheia ao processo educativo físico e prático do sujeito. Por ela se torna possível o exercício da moralidade. Sem ela, a formação da própria conduta é mera quimera. A liberdade torna a pedagogia uma das formas da realização prática, filosoficamente falando, pois sem ela o processo de ensino-aprendizagem, processo este caracterizador da Pedagogia, não pode existir, caso contrário, não seria a pedagogia um exercício de ensino-aprendizagem, uma prática de formação que estimulasse da obrigação ao dever; mas se restringiria apenas a um meio de escravização. Se já no plano físico Kant reconhece que deve haver uma fuga do que pode se tornar meio de escravização, o mesmo há de enfatizar que a liberdade é o meio pelo qual se pode pensar uma pedagogia prática, ou seja, uma pedagogia permeada por ação cujo protótipo fundamental é a liberdade.

### **3.3.3 Pedagogia do Princípio**

“Se a educação fosse um fim em si mesmo, os aprendizes estariam condenados a permanecer por toda vida sujeitos à ajuda de outros. Quem aspira a uma educação para a maioridade, ao mesmo tempo, não pode considerar a educação um fim em si mesma, pois isso significaria impedir que a menoridade se transformasse em maioridade. Como, no entanto, a educação deve conduzir à maioridade, educação e formação como tais são apenas um meio para um objetivo, e o processo educacional termina quando esse fim é alcançado, ou seja, quando são alcançadas a autonomia e a independência do educando” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 64).

O pensamento em destaque aponta para o que aqui se considera uma pedagogia do princípio. É preciso refletir sobre os elementos que na formação moral do indivíduo são meios para o alcance de um fim, a educação, por exemplo, como significativo meio. Diante do processo e da importância que possui, há o equívoco de apresentá-la como fim em si mesmo. Ora, se assim fosse, estaria o homem condenado para sempre à menoridade, pois perpetuamente estaria sujeito aos ensinamentos de outrem e não seria capaz de agir segundo a própria vontade, pois haveria de estar na perpétua tutela. Porém uma pedagogia do princípio

parece ser mais abrangente que um mero discernimento do que seja meio para algo ou mesmo do que seja fim em si mesmo. Uma pedagogia do princípio é uma atividade intensa da força que possui a autonomia: desde a livre capacidade de iniciar por si um estado reflexivo para o juízo das ações e de suas consequências possíveis. Essa análise, por sua vez, expressa a essência de tal pedagogia, que se dá apenas no processo particular do Esclarecimento, ou seja, da transição (saída) da menoridade à maioridade pedagógica.

Na concepção de uma educação como meio, há no processo de esclarecimento a busca pelo progresso à medida que cada geração historicamente tende a contribuir com o mesmo. No pensamento de Kant fica claro que o sujeito moral é um ser que busca a perfeição, porém a educação – ou seja, principal responsável de estimulá-lo a ser aquilo que deve ser – não possui a mesma adjetivação: “nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação” (Päd, IX, 451). Essa concepção não se trata de uma atitude pessimista do filósofo, pelo contrário, da real consciência que enquanto possibilidade, isto é, educação como meio, há sempre limitações que a impedem de ser perfeita, tal como, se assim não fosse, estaria posto em contradição a própria noção de progresso, pois aquilo que já é perfeito, não necessita mais em nada progredir, pois assim já é. O que torna a discussão dos meios e dos fins relevante para a compreensão da formação moral do gênero humano é o que se pode apontar como uma pedagogia do princípio. O que é, pois, que se concebe nesta discussão como pedagogia do princípio? O esclarecimento do que é meio para atingir um fim e do que é fim em si mesmo. No processo de esclarecimento a ideia equivalente de atingir à maioridade e consequentemente ao progresso humano (natural) e moral.

Por se tratar de um exercício contínuo, apresentado nesta discussão como devir, a ação moral permeia um processo educacional. Nesse processo, é válido salientar que aqueles que a formam e a constituem como meio, é que é o fim em si mesmo. Assim, quem a faz (homem) nada mais é senão fim e o que faz (educar) nada mais é senão o meio para se alcançar o próprio fim. “Exatamente porque a educação quer alcançar algo, deve tornar clara para si mesma a relação entre meios e fins” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 63). Na relação entre meios e fins, a pedagogia do princípio aponta para o esclarecimento social. Considerando as contribuições de uma geração sobre outra e, consequentemente, que cada geração seja melhor, urge que numa sociedade democrática seus membros sejam cada vez mais esclarecidos. Não se trata necessariamente de um mecanismo evolutivo de qualidade, mas de uma construção que dia após dia, ou geração após geração, percebe através das próprias limitações o ponto

chave de reflexão para melhorar e poder transformar a educação naquilo que tende a contribuir com o gênero humano, cada vez mais precisa e esclarecida.

Uma pedagogia do princípio atenta para a voz da razão. Se assim não fosse, estaria sempre o homem determinado ao agir impulsivo. Essa determinação eliminaria a liberdade e como tal, um ser que não é livre está condicionado a agir sempre segundo ordens dadas pela própria natureza que o constitui. O princípio não se encontra indiferente à razão e à liberdade que é a autonomia do indivíduo sobre si mesmo. Na *Fundamentação*, assim aponta Kant (2009, p. 355): “é impossível representar-se em pensamento uma razão que, com sua própria consciência com respeito a seus juízos, recebesse de outra parte uma direção, pois, então, o sujeito não atribuiria a determinação do poder de julgar à sua razão, mas a um impulso. Ela tem de considerar como outrora de seus princípios, independentemente de influências alheias”. Ora, o que pode significar a outrora de seus princípios senão a faculdade de iniciar por si mesma um estado e ser capaz de tornar-se universal pela objetividade que possui e independência da natureza humana?

Sendo assim, portanto, uma pedagogia do princípio é a atenção dada por Kant à capacidade esclarecedora do homem sobre seu processo de formação moral. É a valorização da educação enquanto itinerário de desenvolvimento físico, cognitivo e da própria formação do caráter. Uma pedagogia do princípio é o reconhecimento da atividade de educar: “a tarefa de educar consiste antes em formar seres humanos, sujeitos individuais que sejam responsáveis pelas suas próprias ações em respeito aos outros, o que significaria também deixá-los realizar essa tarefa” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 77).

### **3.3.4 Pedagogia do Dever**

A busca pela autonomia pressupõe uma consciência para o agir. O agir é elemento fundamental da reflexão, pois a ética kantiana não é somente uma ética teorizante, mas prática, ou seja, fundada na razão pelo uso da liberdade e pragmática, uma vez que a ação da razão sobre a vontade interfere no cotidiano e, conseqüentemente, produz efeitos na atividade humana de modo geral. Sendo assim, cabe-se perguntar: o que pode significar uma pedagogia do dever? Essa abordagem busca privilegiar o dever como atitude consciente do agir, reconhecendo em si a participação do princípio de humanidade e na consciência da existência da humanidade, a finalidade incondicionada que a permeia. De igual maneira, é pensar o

processo de educação física e prática no entrelaçamento contínuo e perpétuo que suscita a aspiração humana virtuosa por excelência: a lei moral.

“Dever e obrigação são as únicas denominações que temos de dar a nossa relação com a lei moral” (KANT, 2011, p. 133), assim estabelece o filósofo na *Crítica da Razão Prática*. A relação do dever no processo pedagógico se constitui didaticamente. Pode-se dizer que inicialmente se aprendem obrigações. A partir do valor que plasma tais obrigações e a constituição das máximas a serem formadas, iniciam-se a reflexão e o juízo crítico sobre o dever. Em *Sobre a Pedagogia*, Kant expõe o dever como especulação pedagógica. Para ele, os deveres a serem cumpridos devem ser ensinados (Päd, IX, 488). Certamente tais deveres podem ser ainda entendidos como obrigação. O filósofo apresenta os deveres organizados em dois grupos: os deveres para consigo mesmo e os deveres para com os demais.

No que concerne aos deveres para consigo mesmo “consiste em conservar uma certa dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas; é seu dever não renegar em sua própria pessoa esta dignidade da natureza humana” (Päd, IX, 488). Essa dignidade interior precisa ser observada e as extravagâncias das próprias forças naturais podem ferir a mesma, como por exemplo, a entrega aos vícios. Porém, além dos vícios existem outras formas de ferir a dignidade interior, dentre as quais, a mentira. Kant a cita como aquela que “torna o homem um ser digno de desprezo geral e é um meio de tirar a estima e a credibilidade” (Päd, IX, 489). Ora, como ser capaz de suscitar princípios de valorização, reconhecimento dos direitos humanos, confiança, lealdade, responsabilidade tendo como base a mentira? Assim, é preciso atentar que não é a inexistência do erro a condição de possibilidade para o progresso, mas a busca para, a partir do erro, não cometer mais a mesma atrocidade. No que se trata do dever para consigo mesmo é fundamental que a cada dia se consolide o princípio da honestidade, mesmo enquanto criança, para que a partir dele suscite todos os demais. No reconhecimento da dignidade em si, na valorização de tal valor, percebe-se que é um princípio com possibilidades universais, ou seja, de ser apontado enquanto imperativo categórico.

Inevitavelmente os deveres para consigo mesmo lançam os deveres para com os demais. Kant aponta que tais deveres devem ser inculcados nas crianças, ou seja, demonstrados a elas, recomendados a elas. Daí a necessidade de haver uma coerência entre o pensamento e a ação no processo de ensino-aprendizagem para que se perceba o valor e a autenticidade que permeia tal processo. Para Kant (Päd, IX, 489), “deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os

ponha em prática”. O filósofo chama atenção que atitudes e sentimentos como generosidade devem ser estimulados pelos educadores desde muito cedo, mesmo quando a criança sequer entenda o valor de sua ação, para que haja desde já um conhecimento da ação. Atitudes dessa natureza auxiliam o desenvolvimento, mesmo que cronológico do indivíduo, para o reconhecimento da humanidade enquanto princípio a se tornar cada vez mais presente dia após dia<sup>27</sup>.

A educação apontada por Kant diz respeito à “natureza das coisas”. É preciso observar que uma pedagogia do dever busca esclarecer para o indivíduo que existem compromissos e deveres perante si e os outros estabelecidos socialmente para conservá-los no campo da moralidade. Embora tais deveres sejam costumeiros como aponta o próprio Kant, faz-se fundamental no exercício de assimilação tendo em vista o reconhecimento da dignidade humana. Percebe-se, pois, que uma pedagogia do dever, concebida assim pela didática que a interpela, visa, sobretudo, à preservação da dignidade. Kant (Päd, IX, 490) aponta que “o homem, quando tem diante dos olhos a ideia de humanidade, critica-se a si mesmo”. Essa autocrítica resulta do impacto causado pelo exercício do dever posto diariamente. Considerando que o homem “só pode tomar conhecimento de si pelo sentido íntimo, isto é, só pelo fenômeno de sua natureza e pelo modo como sua consciência é afetada” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 117), assim se faz presente o dever enquanto elemento pedagógico, ou seja, o princípio de dignidade no reconhecimento da humanidade deve ser apresentado à consciência humana. Justifica-se também o uso do verbo inculcar nesse processo. Sem esse exercício, fica inviável pensar uma demonstração – presente na dinâmica de ensino-aprendizado – do que é a dignidade humana.

Na compreensão de uma pedagogia do dever, a abordagem que segue, apresenta que a noção de dever é conjuntural. Não se pode imaginar que a ação individual é suficientemente o bastante para a efetivação do mesmo. O esforço de todos é fundamental, mas a ação isolada não garante o princípio moral. Por isso a formulação com base num imperativo categórico. As ações devem ser válidas por si mesmas e, sobretudo, aplicadas a um ao mesmo tempo em que se aplica a todos. Por isso:

---

<sup>27</sup> Kant considera que na juventude, fase na qual o jovem inicia sua inclinação ao sexo, que se torna a humanidade mais presente diante de si e devido a isso, há a possibilidade de conter ações que firam tal princípio: “Quando cresce em anos e começa a fazer-se sentir a inclinação ao sexo, então é o momento crítico, em que somente a ideia de dignidade humana é capaz de conter o jovem. É preciso adverti-lo desde logo a evitar tal ou qual ação” (KANT, 1996, p. 97).

“O dever é de todos, mas não apenas tomado individualmente. Sem o esforço de todos não existe autêntica possibilidade de superação do mal. Esse dever, portanto é de tipo todo especial, não de homens diante de homens, mas do gênero humano diante de si mesmo. Esse dever encontra-se na razão e, portanto em todos, mas como tal sua possibilidade supera o indivíduo” (HERRERO, 1991, p. 97).

Assim, a pedagogia do dever implica uma ação da consciência que deverá agir sobre a própria experiência, por isso que o reconhecimento da lei moral não se dá de indivíduo para indivíduo, mas pelo crivo da razão, o qual estabelece parâmetro de igualdade perante o gênero humano. Conforme exposição, o dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei. Essa necessitação, embora vivenciada no campo do ensino-aprendizagem, não se restringe a mesma, apesar de as crianças tomarem consciência do que é a ação moral apenas com o próprio desenvolvimento físico e cognitivo. A orientação do dever, o reconhecimento do mesmo se dá de modo pedagógico, pois há uma orientação a seguir a qual, englobando a si mesmo e aos outros, atinge o fim universal. Afinal, “é preciso fazer os jovens conhecerem este interesse para que eles possam por ele se animar” (Päd, IX, 499).

### **3.4 Pedagogia moral em Immanuel Kant: razão, liberdade, princípio e dever se inter cruzam**

A concepção pedagógica de Immanuel Kant é a sua forma de conceber a moralidade como ideal de desenvolvimento humano a partir das fragilidades que este possui, juntamente com a crença de suas potencialidades. É justamente a condição sensível, errante, imprevisível que possibilita ao homem pensar a possibilidade de um progresso de sua espécie. Assim, desde já se concebe que “a educação moral tem como objetivo o domínio racional dos desejos e das paixões que podem desviar o homem da realização em ato de seu próprio potencial” (GOERGEN *In*: CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2009, p. 32). É uma pedagogia que visa moralidade como fruto do progresso humano. Humanidade, de tal modo, conforme abordagem anteriormente (3.1 *Sobre a Pedagogia*), não vem a ser nessa concepção pedagógica um elemento quantitativo, porém, um ideal o qual representa ser aquilo que se necessita realizar enquanto espécie para que as potencialidades tornem-se efetivas.

A compreensão de Immanuel Kant sobre a moralidade se faz coincidir com o papel intrínseco que possui a educação (*erziehung*). Não se pode pensar a educação kantiana sem

considerar a natureza humana como um referencial. Daí um referencial a ser considerado é assistir as necessidades corpóreas como um momento educativo que atento para as necessidades biológicas se torna pertinente pensar uma educação do corpo à razão como caminho de efetivação da moralidade para a humanidade. Essa atenção kantiana merece reconhecimento, pois engloba o homem em suas características mais singulares: de ser racional-sensível. Destaca-se o cultivo do afeto, da nutrição desde a latência materna a uma autonomia que pouco a pouco se desenvolve ao ponto de tornar o indivíduo independente não somente da tutela do outro, mas do próprio impulso causado por sua natureza, devido à liberdade que também o assiste. De tal modo, “o equilíbrio entre as disposições do homem racional e do homem sensível é alcançado pela transformação estética que conduz à plenitude do sentimento e da liberdade” (GOERGEN *In*: CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2009, p. 48).

Diante dessa conjuntura, a abordagem da pedagogia em destaque vem a ser uma consideração síntese dos termos pedagógicos – razão, liberdade, princípio e dever – para melhor compreensão do pensamento moral em Immanuel Kant. Os pilares de uma educação, sobretudo, que visam à formação humana não podem distanciar-se da constituição existencial da finalidade e do foco de qualquer processo educativo, isto é, do homem. Para corroborar com esta ideia, eis a leitura apresentada na obra *A Filosofia Crítica de Kant* por Deleuze (2009, p. 99):

À pergunta “o que é objectivo final?” devemos responder: o homem, mas o homem como númeno e existência supra-sensível, o homem ser moral. “A propósito do homem considerado como ser moral, já se não pode perguntar por que é que existe; a sua existência contém em si o fim supremo”.

Nesse sentido, segundo a luz de pensamento do filósofo de *Königsberg*, os conceitos pedagógicos aqui evidenciados se entrelaçam no intuito de se formar base para o processo de desenvolvimento moral e, portanto, também da formação humana do sujeito, a saber que o preceito moral advém da própria educação corpórea (*physischen erziehung*) e educação prática (*praktischen erziehung*) a ser desenvolvida nos espaços institucionalizados ou não. Para reforçar esta ideia, a leitura que segue aponta para a formação humana como uma abrangência total do universo das necessidades e potencialidades que é o ser humano: “A formação humana é entendida como o processo unitário e abrangente da experiência viva e prática em termos quase contemplativo-religiosos da constante formação e transformação do homem e do mundo” (GOERGEN *In*: CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2009, p. 47).

Ao considerar a formação moral, a razão se torna fundamento de um pensamento pedagógico cuja filosofia consiste numa análise da atividade de pensar a si mesma, ou seja, cabe à razão pensar a si como um exercício educativo também cabível. Como a razão constitui a natureza humana (Cf. 3.3.1 educação corpórea), tal como a sensibilidade, tanto uma como outra necessitam desenvolver-se e se educar visando à socialização e autonomia do sujeito. Sendo assim, uma pedagogia da razão não é outra coisa senão um processo de formação da razão que se mantém ativa no exercício crítico diante de si mesmo e da própria condição sensível da natureza humana. Por isso, “a razão é prática à medida que possui em si mesma o fundamento da determinação da vontade” (OLIVEIRA, 1993, p. 135).

Considerando a razão como fundamento determinante da vontade, estabelece aqui vontade como um diferencial no processo pedagógico. Dela prossegue o agir, pois é ela mesma uma força que atua no homem de modo imperativo e o impulsiona para ação. Da maneira de agir e do porquê no agir abre-se espaço para a pedagogia da liberdade. A liberdade enquanto pedagogia é, por sua vez, um processo de reconhecimento do poder da ação mediante as forças exteriores ou até mesmo as inclinações particulares (sensíveis). Segundo tal leitura, “a ação livre é aquela em que o homem não depende das determinações do mundo sensível, mas das determinações da própria razão. Livre, portanto, é a ação em que o homem determina-se a si mesmo, em vez de ser determinado por outros poderes” (OLIVEIRA, 1993, p. 135).

A relação razão-liberdade é entendida como autonomia da vontade: a razão possui o poder de determinar a vontade e essa assim há devido à liberdade que impede o determinismo natural de agir de modo soberano, exclusivo. Uma pedagogia que atenta para esse dinamismo atua no indivíduo de modo que este possua condição de desenvolvimento da autonomia que torna a si mesmo inerente diante de tal processo. Assim, razão, liberdade e autonomia existem como proposta pedagógica de Kant para a formação moral da espécie humana. Aliadas à razão, liberdade e autonomia existem outras concepções a se considerar no processo de desenvolvimento moral enquanto pedagogia: princípio e dever.

Uma pedagogia do princípio pode ser entendida como uma atividade intensa da força produtora da autonomia. O sujeito livre, e, portanto, racional considera que sua ação não deve ser fundamentada por qualquer intenção, nem para qualquer tipo de fim. Quando reflete sobre a força do pensamento autônomo, assim expressa Niquet (2008, p. 95):

O objetivo de Kant “é a procura e o estabelecimento do princípio supremo da moralidade”, onde se torna claro para ele “que os princípios morais não

devem basear-se nas propriedades da natureza humana, mas devem existir por si a priori”. A resposta desemboca forçosamente no imperativo categórico: “Proceda somente conforme aquela máxima que você pode querer que se transforme em lei geral”. Pois assim, tudo se apresenta como um conjunto harmonioso, constitui uma máxima da vontade puramente formal e de validade geral que expressa um dever-ser absoluto e uma exigência absoluta da razão”.

Não por acaso o exercício crítico que a razão faz de si mesma proporciona a reflexão do princípio. Afinal, uma razão que pensa em si também pensa no fundamento do agir perante a determinação da vontade. As ações se entrelaçam fazendo na fusão de cada pedagogia a constituição da formação moral. Nesse contexto, uma pedagogia do princípio é um processo de auto-avaliação da força que interpela a intenção para o agir. É pensar na sua constituição, como na justificativa e na real necessidade de agir perante o fim analisado.

A atenção dada por Kant para o princípio da ação expressa a real finalidade da existência do agir, ou seja, possibilita um discernimento do agir conforme o dever ou por dever, entendendo dever (Cf. 2.3.1 No agir livre, o dever: lei moral para o ser racional sensível) como uma necessidade da ação por respeito à lei moral. Para tanto, uma pedagogia do dever expressa no ser racional e livre, consciência da lei moral, participação do princípio da humanidade e do fruto (dignidade) causado pela ação moral para a própria humanidade. Princípio e Dever também constituem com a razão e a liberdade o processo de formação moral. Segundo Oliveira (1993, p. 146) Kant “percebeu que o homem não pode ficar no nível da pura obediência a normas; ele precisa de um princípio que legitime sua obediência”. A pedagogia do princípio tal como a pedagogia do dever coexistem no intuito de através de um agir consciente e cuja finalidade é objetiva se é capaz de atribuir dignidade ao homem através da ação moral que lhe é possível.

Razão, liberdade, princípio e dever são fundamentos da moralidade para Kant e existem enquanto elementos de uma pedagogia que reconhece o homem e neste o campo de privação e limitação como também de possibilidades. Não são meramente termos ou conceitos, são fundamentos que ora articulados se tornam realidade concreta à medida que influenciam na vida humana através da ação desta no mundo. Nesse sentido, compreende-se a pedagogia moral em Immanuel Kant.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: Da educação racional a uma razão para o educar em prol de uma formação moral**

O presente trabalho objetivou refletir sobre as condições de preparação pedagógica para a conquista da moralidade em Immanuel Kant. Com caráter hermenêutico a filosofia prática de Immanuel Kant se fez suporte na compreensão conceitual do que é moralidade e da preparação pedagógica para atingi-la. Consoante filósofo fica explícito que a moralidade é uma adjetivação de uma ação objetiva e válida universalmente; não um dom ou mesmo uma entidade. Daí, ela é produzida em si, ou seja, na vida e atitudes humanas. “Produzir em si a moralidade: eis o dever do homem” (Päd, IX, 446). A dignidade humana que resulta da ação moral confere humildade à natureza sensível, uma vez, que no princípio da vontade, na intenção do querer humano, bem como no próprio agir, houve o reconhecimento do homem como ser, tornando-o deste modo, finalidade de si próprio, em outras palavras, o homem foi fim em si mesmo. Diante dessa conjuntura, como então se estabelece as condições de preparação pedagógica?

A primeira perspectiva que compõe o Capítulo I foi pensar o homem em sua realidade histórica. Sendo assim, a abordagem iluminista encontra sua contextualização no movimento da *Aufklärung*. Movimento este de profunda influência no campo social, político e científico da Modernidade. Sua compreensão se dá na saída do homem de uma condição inferior para a condição de maioridade. Compreendeu-se tal saída como um itinerário do progresso e como condições de um percurso da menoridade à maioridade pedagógica. Para tanto, alguns elementos constituem a base de sustentação deste movimento. Eis os mesmos: razão, liberdade, autonomia e progresso.

Kant pontuava uma revolução pedagógica (fazendo menção as revoluções já acontecidas, dentre as quais, a copernicana) no intuito de estabelecer uma nova leitura para o sujeito: O homem tornou-se objeto de si mesmo. Diante disso, as categorias modernas anunciadas – razão, liberdade, autonomia e progresso – existiram como especulação educativa dos conceitos morais, considerando que cada uma no processo pedagógico findou sua importância e influência. As mesmas se entrelaçam e nesse dinamismo de coexistência dão possibilidade de desenvolvimento humano para a ação moral. O pensamento de Kant inaugurava não somente uma nova compreensão antropológica, mas filosófica quando este pensa no transcendental como capacidade de conhecer *a priori* os objetos. O filósofo

reconhece que se deve investigar além das ações, também a vontade e o princípio das mesmas.

A razão é, nessa conjuntura, a pedra fundamental que se tornou crítica de si mesma e fez do homem ser além do que o determinou a própria natureza em sua condição sensível. Para o filósofo a razão também carece de uma educação. A mesma perpassa por estágios para se desenvolver naturalmente. Afinal, ela também constitui a natureza humana. A razão tanto apresenta uma independência da condição sensível, como ascende a mesma ao tornar-se imperativa diante da vontade. Se há uma razão que determina a vontade, sendo que a vontade é a força que impulsiona o homem para ação, se pode reconhecer que a razão possui efeito prático na vida humana mediante a determinação da vontade e, portanto influência no agir. Kant considera a razão como singular uma vez que existe enquanto uso prático como sede dos costumes morais. Somente uma razão esclarecida faz do homem um usuário da liberdade perante uma vontade autônoma. Assim, percebe-se que ela não está isolada com os demais elementos da formação moral, mas, intrinsecamente relacionada.

Por sua vez, a liberdade evidencia que o homem é capaz de desenvolver-se uma vez que possui a capacidade, através da razão, de optar por outros fins, fins bons, que divergem das determinações sensíveis. A questão da liberdade assume um papel importante na compreensão do processo moral de formação uma vez que pressupõe ser um princípio inevitável. Ora, sem liberdade não há processo educativo, há escravização, autoritarismo ou qualquer outro sentimento que descarte o homem no reconhecimento do seu valor e da sua dignidade. Para corroborar com esta leitura, a liberdade foi identificada com adjetivações negativa e positiva. A primeira concepção se dá como livre-arbítrio, ou seja, a liberdade é causa da razão, pois independente de motivações exteriores. Em algumas passagens do texto essa causa foi concebida como *factum*. Daí advém a parte positiva: a liberdade como autonomia da vontade.

Vale ressaltar que aos poucos o indivíduo toma conhecimento de si e de suas potencialidades. Reconhecer em si a vontade e sua força motivadora, como também, aos poucos tende a reconhecer a consciência de uma ação por dever como o próprio valor da lei moral. A ação livre, possibilitadora do agir moral, se torna condição de desenvolvimento da natureza e requer alguns auxílios como a existência de máximas que sejam norteadoras da ação.

Ainda tratando da especulação educativa dos conceitos morais em Immanuel Kant destacou-se dois outros elementos: a autonomia e o progresso. Em Kant autonomia se

compreende como autonomia da vontade. A autonomia da vontade remete-se com o princípio vontade-ação. Uma ação inserida neste fundamento coincide com o reino dos fins e se mantém oposta ao princípio da heteronomia, ou seja, não valoriza a ação no sentimento do querer, mas na necessitação do dever de existir. O percurso conceitual kantiano já aponta para uma antropologia que diante de suas capacidades, como a vontade sendo uma possível leitura, reconhece nela mesma a limitação (se for guiada simplesmente pela satisfação particular) ou pelo desenvolvimento (caso atente para uma ordem da razão com princípio objetivo e universalmente válido). Nisto repousa a ideia de progresso. O ser humano é capaz de desprender-se das leis naturais e cuidar de si, de desenvolver em si, através da educação que lhe cabe o uso da autonomia biológica e intelectual, como condição de possibilidade do agir moral.

Considerando, pois os conceitos na perspectiva de uma especulação moral, houve necessidade de aprofundamento da questão da Liberdade. A liberdade caracterizou o segundo momento da abordagem, ou seja, Capítulo II, como alicerce da educação moral não por acaso. Na compreensão kantiana a liberdade existiu enquanto estado capaz de iniciar por si mesmo uma atividade. Por isso pensá-la tanto na perspectiva transcendental como prática. A liberdade transcendental é a compreensão de iniciação de um estado cuja temporalidade e causas exteriores não possuem poder de interferência. Já a liberdade prática entende-se como a independência do poder de decidir por si mesmo sem influência nem determinação das causas exteriores a si.

Na discussão da liberdade, sobretudo, prática, houve o desmembramento para atuações desta. A primeira como simples leitura de existir enquanto livre-arbítrio, ou seja, independência total da determinação natural. Esta independência é um ensaio ainda ingênuo do próprio agir livre que possibilita a moralidade para o homem. Esta possibilidade se dá, pois o impulso (sendo este condição sensível ou externa) é marcado pelo egoísmo e inclinação particular, a ação contrária a isso, ou seja, independente, sendo livre, não garante ainda a moralidade, mas possibilita a sua existência.

Por liberdade prática positiva entende-se a autonomia da vontade. A ação livre possibilita a escolha, esta por sua vez, não pode existir de qualquer modo. Precisa ser bom. O caráter bom é uma concessão da determinação racional. Assim, autonomia da vontade é lançada perante a ação livre e racional. A autonomia se faz determinação, pois age perante a ação humana. Daí, se pode compreender autonomia no plano da liberdade ou mesmo liberdade no plano da autonomia. Segundo Kant (2011, p. 55), “autonomia da vontade é o

único princípio de todas as leis morais e dos deveres conforme a elas”. Sendo assim, o exercício da liberdade acarreta no homem a formulação dos conceitos morais tal como o dever e o imperativo categórico.

Kant em sua concepção antropológica deixa claro que o homem devido à condição natural que o constitui não pode ser plenamente determinado, nem tão pouco racional. De uma resulta a fragilidade; da outra a possibilidade de progresso. Devido sua capacidade natural sensível há a necessidade de imperativos que atuam como fórmula para o agir. Tal fórmula baseia-se no reconhecimento do princípio de uma ação que possui finalidade em si mesma. Portanto, cabe-se pensar o seguinte: enquanto homem há o reconhecimento da necessidade de agir por respeito à lei moral, ou seja, existe a noção de dever, de igual maneira, há o imperativo categórico como uma máxima moral. Este é, pois, a forma da lei moral para o homem no seu agir, segundo a ação por dever. Com base no imperativo, o exercício da reflexão do princípio se faz presente perante cada inclinação, em cada sentimento e atitude. Não se pode evitar os sentimentos, mas se podem evitar as más ações. O imperativo categórico não é uma mera ilusão da vontade humana e do dever enquanto ação por respeito à lei, mas o modo de tornar prático, evidentemente pela razão humana essa ideia, sem se submeter a diferentes tipos de leis para determinar certas ações.

Diante do ser apresentado em evidência, ou seja, sob a condição racional-sensível, Kant aponta especificamente seu legado pedagógico nas bases constitutivas da obra *Sobre a Pedagogia*. O Capítulo III consta da análise desta obra a qual compreende Pedagogia como um processo de formação cabível a cada instante, local e circunstância para o homem como ser em formação. Para adentrar na pedagogia enquanto processo de formação foi necessária à compreensão dos conceitos para a filosofia prática de Immanuel Kant, haja vista que na obra analisada, tais conceitos além de práticos, constituem-se também, pragmáticos. Em outras palavras, é o momento que a ação mediante o uso racional e livre mantém sua influência na vida e no cotidiano humano.

O filósofo apresenta a obra em duas perspectivas: corpórea (*physischen erziehung*) e prática (*praktischen erziehung*). A atenção dada por Kant para cada perspectiva torna-se singular ao passo que cada uma compõe o itinerário a ser percorrido pelo ser em constante formação na busca pela moralidade. Para evidenciar a dimensão sensível da natureza humana, Kant aponta uma dimensão física que existe como sinônimo de biológica, sendo a mesma interpretada numa leitura particular como corpórea para de fato valorizar o corpo como símbolo da natureza sensível humana, mas, também simbolizar a carência de cuidado e

educação. Sendo assim, compõe a educação corpórea (*physischen erziehung*) os cuidados materiais. O indivíduo necessita de afeto, de tratamento e precisa fortalecer-se biologicamente para desenvolver-se no mundo que habita.

Juntamente com os cuidados materiais, existem a disciplina e a instrução como auxílios da educação corpórea que atenta para o processo de conhecimento do indivíduo sobre si, biologicamente falando, reconhecendo a própria força vital que o interpela. Existem ainda a socialização e independência individual perante a tutela de outrem e o desenvolvimento intelectual que lhe é inerente devido os costumes e hábitos familiares, como também os ensinamentos escolarizantes e a própria formação cultural que sobrevive na dinâmica de ensino-aprendizagem em espaços não institucionalizados. A disciplina refina a força da natureza em agir sempre de acordo com o próprio querer, chegando muitas vezes a maltratar a si e aos outros. No pensamento de Kant seria a disciplina a transformar a selvageria que constitui parte da natureza. Já a instrução existe como cultura (*kultur*), ou seja, formação cultural.

Percebe-se que a intenção de Kant em valorizar uma educação do corpo é fruto do reconhecimento sensível que constitui sua concepção antropológica. O entendimento das forças vitais pressupõe o reconhecimento de si e do outro. A educação vem assistir o desenvolvimento do corpo, por sua vez, da sua existência natural se pensa os elementos anteriormente mencionados: razão, liberdade, vontade, ação. Por isso, se faz possível uma educação da razão para se compreender a razão para um educar moralmente. O caráter soa como o fundamento de uma educação que já sendo corpórea, manifesta-se, de tal modo, como prática. Uma educação cuja base é a razão, onde a liberdade se faz possível desde o pensar até o agir.

Ao considerar a educação do corpo como elemento constitutivo da formação moral pensou-se em duas outras questões: a primeira que deve-se considerar a dimensão formal e informal da educação. O próprio Kant reconhece uma atuação nesse processo de responsabilidade dos pais (o qual se chama educação privada ou doméstica) e outra sendo formal, a escola, como melhor representação. Há uma valorização do espaço escolar por ser um local de encontro e confronto das várias educações domésticas bem como espaço propício de maior socialização. Quer seja na dimensão formal, quer seja na dimensão informal, o ato educativo interpela o ser em todo instante, em cada espaço. A todo o momento, desejo brota, vontade existe, ações se firmam. Daí, não há momento específico para atuar o processo educativo. Ele é constante, tal como é perene, é perpétuo.

A outra questão considerada é na educação da criança e do jovem. Não se deve esperar que a criança amadureça para que seja vivenciado o processo de formação pedagógica desta. Pelo contrário, este processo necessita ser desenvolvido o quanto antes. Afinal, o sujeito adulto só estará em condições de agir de acordo com o imperativo moral na medida em que fora educado, quando criança, a agir de modo disciplinado. Daí, a disciplina cumpre o papel na infância de preparar a criança para agir futuramente, quando adulto, de acordo com a exigência do imperativo categórico (máxima).

A educação prática (*praktischen erziehung*) é para Kant o momento ímpar da moralidade, onde segundo ele se constitui o caráter. Em outras palavras, Kant na filosofia prática busca ao consolidar a formação do caráter, o cultivo da autonomia que por sua vez caracteriza a existência da moralidade. “As inclinações e a consciência não nascem prontas: necessitam ser formadas racionalmente e ser direcionadas à constituição de uma moralidade autônoma” (PAGNI, 2007, p. 182/183). Nesse instante, os conceitos anteriormente estudados sob a luz de Immanuel Kant – razão, liberdade, princípio e dever – constituem-se como uma pedagogia, isto é, como processo formativo. Penso que agora se cabe, portanto, questionar quando um homem torna-se moral. Responde-nos o próprio Kant (Päd, IX, 492): “Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos”.

A resposta de Kant evidencia a moralidade como dever humano e proporciona um retorno a questão problema do estudo aqui elaborado – Qual a condição de preparação pedagógica para a conquista da moralidade? – como provocação para lançar hoje uma possível resposta que cria corpo na leitura hermenêutica de conceber tal questão. Sendo assim, eis nosso retorno para a questão: A condição pedagógica para a conquista da moralidade em Immanuel Kant consiste, pois, na análise do princípio da ação, que, necessariamente no ato. O sentimento moral antecede o ato; não, o contrário. Nisso justifica-se um processo pedagógico no qual a educação racional se constitui a razão para o educar moralmente, como é o caso em voga. A formação moral do indivíduo resulta na análise da própria vida, na avaliação sobre o seu sentir e, conseqüentemente, no proceder ou até mesmo não proceder diante do sentimento e do desejo. O esforço de Kant em sua formulação moral compreende a razão e a liberdade como autonomia da vontade e o progresso como possibilidade moral de um ser que vive sob a condição racional-sensível.

A proposta pedagógica de Immanuel Kant não se esgota nas abordagens aqui ensaiadas e defendidas. Uma vez que a proposta coincide com o próprio homem enquanto princípio e finalidade do ato educativo, há de se pensar nas outras possíveis leituras bem como na atualidade que pode existir o seu respectivo legado. Fico a pensar o que constitui a razão e, principalmente, uma educação racional depois das críticas estabelecidas pela Escola de Frankfurt. Também sobre as tentativas de discutir na atualidade aquisições éticas, sobretudo, no seio familiar, na escola e em outros espaços. Ainda: debates como a importância de uma educação moral ou mesmo da educação como preparação para a moralidade numa sociedade onde valores são ações mutantes dos anseios do que é o homem na multiplicidade da conjuntura social hodierna. E, por que não pensar que formação há de fato na atualidade e nas aspirações desta geração?

O legado pedagógico de Immanuel Kant parece se manter ainda pertinente para amadurecermos a discussão sobre a leitura aqui apresentada - as condições de preparação pedagógica para a conquista da moralidade – bem como as demais inquietações mencionadas. Que o convite: “*Sapere Aude!*” continue a ser estimulante para repensar a sociedade no desejo de formar seus indivíduos, tal como pensar cada um diante da Humanidade que constitui a si mesmo e a própria espécie: herança, contribuição, progresso. Porém, que seja uma motivação ainda ousada e criativa para repensar a própria existência e o ser no mundo no processo constante e perpétuo de educação. Afinal, continuamos a ser racional-sensível, tal como a moralidade ainda é para o homem um *devoir*.

Prova da atualidade da concepção de Kant sobre o ser racional sensível e a busca pela moralidade no tempo presente é apresentada segundo a inspiração dos versos a seguir:

Nem tudo lhe cai bem  
 É um risco que se assume  
 O bom é não iludir ninguém  
 Às vezes *faço* o que *quero*  
 Às vezes *faço* o que *tenho que fazer*  
 Eu que nem sempre calmo,  
 Mas nunca preocupado  
 Todos os inconvenientes a nosso favor  
 E diferenças sim, mas  
 Nunca maiores que o nosso *valor*  
 O tempo às vezes é alheio à nossa *vontade*, mas  
 Só o que é *bom dura* tempo o bastante pra se tornar inesquecível.  
 (Vícios e virtudes. Charlie Brow Jr. In: OLIVEIRA; GADELHA, 2009, p. 135-136).

O trecho em destaque titulado “Vícios e virtudes” faz referência ao ser humano como um ser que abriga em si limitações e possibilidades. Essa referência não existe à toa, pelo contrário, intencionalmente reforça a concepção moderna que faz do homem um ser de vontade e liberdade, que deve emergir para o esclarecimento de si mesmo, tal como aprender a fazer aquilo que deve fazer, que necessariamente fazer aquilo que simplesmente quer fazer. Entre o querer e o fazer reside à reflexão, entre o desejar e o agir existe um campo de possibilidade que se concretiza como formação. O que pode ser bom e que estado de bondade é este a tornar-se inesquecível contemplando com isso uma ideia de universalidade? Seria a formação humana? Formação moral? Seria o homem, aquele que é possuidor de vontade, que faz o que quer e o que deve? Diante deste vislumbrar, em prol de uma formação moral, eis a reflexão da educação da razão a uma razão para o educar.

A formação moral se faz enquanto preocupação pedagógica a medida que se torna necessidade na formação do indivíduo humano. É fundamental a percepção de que a formação do indivíduo humano é simultaneamente uma carência e um ideal. A carência se evidencia na necessidade de educar a si e a outrem. Já o ideal surge como forma inspiradora de concretizar um modelo formativo e suprir a carência existente. No entanto, parece existir um abismo entre a carência e o ideal quando se pensa e se age em prol da formação do indivíduo. O abismo é formado principalmente pela ausência de esclarecimento quando se busca formar os indivíduos, privilegiando-se o “como”, porém, não se dá especial atenção ao “que é e ao porque”.

Da educação racional a uma razão para o educar não se restringe o processo pedagógico e, essencialmente, educativo a mera normatividade nem tão pouco aos meios que fazem existir tal processo. O ato educativo parece não carecer apenas de meios, mas, de sentido para findar sua própria razão de existir na existência humana. Para efetivar o respectivo dinamismo não se atenta somente às estruturas, mas ao princípio do ato. Assim, a proposta de Immanuel Kant se fez pertinente quando este elabora um legado pedagógico que tem como princípio e teleologia à Humanidade. Do homem há o reconhecimento da natureza humana racional e sensível. O homem se faz segundo a educação que recebe. Ao homem cabe à moralidade: afinal, “ele poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos” (Päd, IX, 492).

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

### Obras de Immanuel Kant:

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Trad. Clécia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Começo conjectural da história humana**. Trad. Edmilson Menezes. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Kritik der praktischen vernunft**. Germany: Reclam, 2010.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Trad. Valerio Rohden. São Paulo: Nova cultura, 1996.

\_\_\_\_\_. **Da utilidade de uma nova crítica da razão pura: resposta a Eberhard**. Trad. Márcio Pugliesi. São Paulo: HEMUS, 1975.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editoria: Barcarolla, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Textos seletos**. Intr. Emmanuel Carneiro Leão. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

### Obras de outros autores consultados e citados:

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da filosofia**. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 2004.

BOLLNOW, Otto F. **Pedagogia e filosofia da existência**: um ensaio sobre formas instáveis da educação. Trad. Hermógenes Harada. 2ª Ed. São Paulo: Vozes, 1974.

CENCI, Ângelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo-RS: Universidade de Passo Fundo, 2009.

COLOMER, Eusebi. **El pensamiento alemán de Kant a Heidegger I**: la filosofía transcendental: Kant. 3ª ed. Barcelona: Herder, 2001.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de Hermenêutica**. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1973.

DALBOSCO, Claudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí-SC: Ed. UNIJUÍ, 2009.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação natural em Rousseau**: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

- DEKENS, Olivier. **Compreender Kant**. Trad. Paula Silva. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **A filosofia crítica de Kant**. Trad. Germiniano Franco. Lisboa-Portugal: Ed. 70, 2009.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GALEFFI, Romano. **A filosofia de Immanuel Kant**. Brasília-DF: Editora da UNB, 1986.
- GHIRARDELLI JÚNIOR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997.
- HERRERO, Francisco Javier. **Religião e história em Kant**. Trad. José A. Ceschia. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.
- LACROIX, Jean. **Kant e o kantismo**. Trad. Maria Manuela Cardoso. Porto, Portugal: Rés Editora, 1979.
- LEITE, Flamarion Tavares. **Dez lições sobre Kant**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- NAHRA, Cinara. **Uma introdução à filosofia moral de Kant**. Natal: EDUFRRN, 2008.
- NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade média**. São Paulo: Ed. Globo, 2005.
- NIQUET, Bernd. **Kant: a força do pensamento autônomo**. Trad. Edgar Orth. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.
- OLIVEIRA, Raimundo Nonato de; GADELHA, Paulo José de Paula. **Filosofia: investigando o pensar**. Fortaleza: Ed. Edjovem, 2009.
- PAGNI, Pedro Ângelo; SILVA, Divino José (org). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: AVERCAMP, 2007.
- PEGORARO, Olinto. **Ética dos maiores mestres através da história**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**. Trad. Magda França Lopes. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2005.
- SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Educação e Liberdade: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira da década de oitenta (tese de doutorado)**. Recife: O autor, 2007.
- SOROMENHO-MARQUES, Viriato. **História e política no pensamento de Kant**. Lisboa - Portugal: Publicações Europa-América, 1994.
- STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.
- TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Ed. SENAC, 2011.
- UTZ, Konrad; BAVARESCO, Agemir; KONZEN, Paulo Roberto. **Sujeito e liberdade: investigações a partir do idealismo alemão**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012 (Dados eletrônicos).

WOOD, Allen. **Kant**. Trad. Delamar José Volpato Dutra. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZINGANO, Marco Antônio. **Razão e história em Kant**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

**Obras e artigos complementares** (de outros autores consultados no decorrer da pesquisa):

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. Vol. 7. Trad. Antônio Ramos Rosa e Antônio Borges Coelho. 4ª ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad.: Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BENDA, Julio. **O pensamento vivo de Kant**. Trad. Wilson Veloso. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1961.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CAILLÉ, Alain; LAZZERI, Christian; SENELLART, Michel (org). **História argumentada da filosofia moral e política**: a felicidade e o útil. Trad.: Alessandro Zir. São Leopoldo-RS: Ed. UNISINOS, 2004.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CENCI, Ângelo Vicente; DALBOSCO, Claudio Almir.; MÜHL, Eldon H. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo-RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Como normatizar trabalhos acadêmicos**: projetos, monografias e artigos. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2011.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALBOSCO, Claudio Almir (org.). **Filosofia e Educação no *Emílio de Rousseau***: o papel do educador como governante. Campinas-SP: Ed. Alínea, 2011.

DEMO, Pedro. Vende-se Educação. *In: Revista de Educação AEC*, n. 118, p. 33-50, jan/mar, 2001.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida. 2ª Ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Rousseau**: o bom selvagem. São Paulo: FTD, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAG, Barbara. **O indivíduo em formação**: diálogos interdisciplinares sobre educação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**: uma contribuição à definição da educação permanente. 2ª Ed. Petrópolis-RJ: vozes, 1968.

- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma filosofia hermenêutica. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GHIRARDELLI JÚNIOR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997.
- ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT**: comentadas para trabalhos científicos. 4ª Ed (ano 2009), 2ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2011.
- KANT, Immanuel. Lições sobre educação. Trad.: Ferdinand Röhr. **Revista Tópicos Educacionais**. Recife, v.11 n ½, 1993.
- KONINCK, Thomas de. **Filosofia da Educação**: ensaio sobre o devir humano. São Paulo: Paulus, 2007.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, António. **Organismo e sistema em Kant**: ensaio sobre o sistema kantiano. Lisboa (Portugal): Editorial Presença, 1987.
- MENEZES, Edmilson. Kant e a ideia de educação das luzes. *In: Revista Educação e Filosofia*, v. 14 – nº 27/ 28 – jan./ jun. jul./ dez. 2000. Universidade Federal de Uberlândia, 2000. ISSN 0102-6801 (Semestral).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e Transdisciplinaridade em educação**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessário para a educação do futuro**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEVES, Paulo S. C. (org). **Educação, cidadania**: questões contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.
- PELIZZOLI, Marcelo. **Cultura de Paz**: restauração e direitos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.
- PEREZ, Daniel Omar. O significado de natureza humana em Kant *In Kant e-Prints*. Campinas, Série 2, v. 5, n. 1, p. 75-87, jan.-jun., 2010.
- PORTOCARRERO, Vera (org). **Filosofia, história e sociologia nas ciências**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1994.
- RÖHR, Ferdinand (org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Univesitária da UFPE, 2010.
- \_\_\_\_\_. A multidimensionalidade na formação do educador. *In: Revista de Educação AEC*, n. 110, jan/mar, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ética pedagógica na educação espiritual: um estudo comparativo. *In: Caderno de Filosofia*. Recife, n. 4, p. 5-45, 2002.

SANTIAGO, M Betânia do Nascimento. Ética, educação e transcendência: compreendendo a formação humana na visão de Martin Buber. *In: Caderno de Filosofia*. Recife, n. 4, p. 47-90, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diálogo e Educação**: o pensamento pedagógico em Martin Buber. Recife: O Autor, 2008 (Tese de doutorado).

SANTOS, Robson dos. Kant e a possibilidade de uma educação cosmopolita. *In: Revista do Mestrado em Educação*. São Cristóvão: UFS/ NPGED, v. 1. Jan-jun 1998. Semestral. ISSN 1516-6597.

SARAIVA, Emerson; SOUZA, Kelly Christiane de Souza. **Eu, tu, nós**: olhares sobre educação. Manaus: Ed. Valer, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991 (coleção hoje e amanhã).

**ANEXO**

## ANEXO

## CITAÇÕES DIVERSAS

(Em ordem de localização e uso considerando a referência utilizada por esta pesquisa)

Epígrafe: p. 88; p. 113;  
 Educação: p. 11, p. 32, 33 (privada), 36 (consiste), 36 (pública); 51 (deve fazer), 53 (rígida);  
 Educação física X prática: p. 63, 91  
 Educação negativa: p. 44,  
 Educação positiva: p. 56, 91 (prática)  
 Educação (estágios): p. 26; Educação como arte: p. 19, 20, 21;

Aufklärung: p. 19;  
 Autonomia: p. 35,  
 Caráter: p. 92, 93, 102; 53, 72 (índole), 75 (potência índole),  
 Cuidado: p. 11, p. 30,  
 Dever: p. 73, 86, 95, 97, 99, 105, 107 (lei),  
 Disciplina: p. 11, 12, 26,  
 Entendimento: p. 74,  
 Formação: p. 14, 30, 37(moral)  
 Imperativo categórico: p. 27;  
 Instrução: pág. 12, 16, 26,  
 Homem: p. 12, 14,18 (indivíduo), 102; 113,  
 Heteronomia: p. 18;  
 Liberdade: p. 13, 14 (livre-arbítrio), 15, 88; 34 (problema liberdade) – coação; p. 35 (cultivo),  
 Máximas: p. 31, 72, 75, 80, 114;  
 Memória: p. 70,  
 Moralidade: p. 20, 26, 81; 93, 99 (perfeição), 102 (quando um homem se torna moral), 106 (moral religiosa), 107 (lei)  
 Natureza X Liberdade: p. 63; 78, 110, 111 (sexo)  
 Princípios: p. 29,  
 Prudência: p. 26,  
 Razão: p. 67,  
 Sujeição: p. 34.

Cidadão: p. 112,  
 Cultura (livre e escolástica) p. 64; p. 62 (cultura da alma)  
 Direito: p. 98 (Direitos humanos),  
 Escola: p. 66, 81(lugar da formação inicial)  
 Hábitos: p. 43, 51, 64/ 65 (hora, trabalho)  
 Órgãos dos sentidos: p. 47, 52 (comer e dormir), 71 (cultivo)  
 País: p. 23;  
 Pedagogia: p. 22; 36;  
 Punição: p. 84, 85 (castigos), 87,  
 Rousseau: p. 40, 47, 61.;

Apetites (humanos): p. 101,  
 Humilhação: p. 100,  
 Método socrático: p. 75,  
 Mestre X aluno: p. 83,  
 Mentira: p. 96,  
 Religião: p. 103, 106;  
 Sexo: p. 109 (juventude), 111 (natureza).